

ISSN en línea: 2665-5306

MR & Maestros & Revista Pedagogía

Volumen 2 | Número 2 | Julio - Diciembre 2020



Fotografía:
Congreso educación pedagogía y cultura ambiental
Tomada por: Oficina de Gestión de Información y Comunicaciones,
Universidad de la Amazonia


Universidad de la
Amazonia

Vigilada MinEducación

Maestros & Pedagogía
Volumen 2 Número 2 de 2020

ISSN: 2665-5306 (en línea)

MP
& Maestros &
Revista **Pedagogía**

Revista Facultad Ciencias de la Educación

© Universidad de la Amazonia - Florencia, Caquetá - Colombia



Maestros & Pedagogía

Volumen 2 Número 2 de 2020

ISSN: 2665-5306 (En línea)

Equipo Editorial


Editor general

Azael Correa Carvaja


 <https://orcid.org/0000-0002-2577-8623>
Universidad de la Amazonia. Florencia
az.correa@udla.edu.co

Comité editorial


Matilde Eljach Pacheco

 <https://orcid.org/0000-0001-7537-2966>
Universidad Simón Bolívar. Barranquilla
matilde.eljach@unisimonbolivar.edu.co

Eloy Sánchez Cárdenas

 <https://orcid.org/0000-0002-2329-9637>
Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.
esanchezc@uaemex.mx

Germán Andrés Molina Garrido


 <https://orcid.org/0000-0002-3615-0794>
Universidad El Bosque. Bogotá
molinagerman@unbosque.edu.co

Diseño de Portada y diagramación


Karol Andrés Suarez

Comité de arbitraje


Andrea Páez Gómez

 <https://orcid.org/0000-0002-3531-1330>
Universidad San Buenaventura. Bogotá
ori.director@usbog.edu.co

Angélica Franco Gamboa

 <https://orcid.org/0000-0001-6384-8189>
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
afrancoga@unal.edu.co

Daniel Buitrago Arria

 <https://orcid.org/0000-0001-5709-486X>
Universidad Agustiniana. Bogotá
daniel.buitrago@uniagustiniana.edu.co

Identidad

Maestros & Pedagogía es la revista institucional de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. La revista publica aportes significativos en los diferentes ámbitos de la teoría y la práctica educativa, como resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica, estudiantes y profesionales de la educación.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento.

Envío de textos

Todos los artículos se deben presentar a través del correo electrónico o a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual, usted debe registrarse en la página de la revista.

Correo electrónico:

maestrosypedagogia@uniamazonia.edu.co

Página web OJS

<https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia>



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Enfoque y alcance

Maestros y Pedagogía está dirigida a todos los maestros de los diferentes niveles de la educación; a investigadores interesados en profundizar en la teoría educativa y el saber pedagógico, a estudiantes y profesionales de la educación.

Marco temático

Maestros y Pedagogía se enmarca en las ciencias de la educación, de cara a ello, los trabajos publicados se clasifican en:

1. Ciencias de la educación
2. Ciencias sociales
3. Antropología de la pedagogía
4. Psicología educativa
5. Teología
6. Filosofía de la educación
7. Derecho
8. Pedagogía universitaria
9. Prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
10. Etnografía educativa y escolar
11. Tecnologías de la educación, entre otros temas.

CTabla de **Contenido**

| | Página |
|---|---------------|
| EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN TIEMPOS DE COVID 19. UN ESTADO DEL ARTE | 8 |
| EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA INDAGACIÓN | 35 |
| CUANDO NO FRAGUA LA PAZ: SUSTITUCIÓN DE COCA Y ORGANIZACIONES SOCIALES CAMPESINAS EN EL FRAGUA, SUR DEL CAQUETÁ, DURANTE EL POSACUERDO | 52 |
| RETOS Y POSIBILIDADES VIABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA JÓVENES INDÍGENAS SIKUANI | 83 |
| TIEMPOS DE RESIGNIFICAR LA FUNCIÓN DEL MAESTRO, DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN | 114 |
| LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: HACIA SU ESTUDIO ETNOGRÁFICO | 122 |

Tal vez ahora más que en cualquier otro tiempo, la Universidad pública es necesaria a la sociedad: su responsabilidad social es de la mayor trascendencia, la generación y la difusión del conocimiento que beneficie a la sociedad, sigue siendo una de sus tareas primordiales; en la investigación y reflexión acerca del ámbito educativo, la participación de la Universidad es fundamental. De acuerdo con Kant el único animal que necesita de la educación es el hombre, para Platón sólo a través de la educación se alcanza la excelencia humana. La revista Maestros y Pedagogía es un espacio que contribuye a la difusión de la investigación y reflexión sobre el tema de la educación.

Analizar y proponer soluciones a problemas sociales es sin duda un elemento constitutivo de la investigación, como lo podemos ver en el artículo *Cuando no fragua la paz: Sustitución de coca y organizaciones sociales campesinas en el Fragua, sur del Caquetá, durante el posacuerdo*, el cual toma como referencia el punto 4 “Sobre solución al problema de las drogas ilícitas” en el Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, el autor además de presentar un panorama de esta situación en la región, propone una lectura del impacto de la política para la sustitución de cultivos de uso ilícito en las dinámicas organizativas del territorio del Fragua. Se advierte en este análisis que el posacuerdo debería ser una oportunidad para la reivindicación de los pobladores y sus luchas históricas, como también la del mismo Estado, que ha tenido presencias violentas en los territorios amazónicos como el del Fragua.

Un tema de relevancia social es abordado en el artículo *Retos y posibilidades viables en la educación superior para jóvenes indígenas sikuani*. Para llevar a cabo su análisis general, el autor toma como base la noción fenomenológica de límites ontológicos, de Alfred Schütz. El artículo se divide en tres secciones. La primera explorará las relaciones entre los jóvenes sikuani y los Otros, que pueden ser tanto los no-indígenas como los no-jóvenes; es decir, se examinan también los vínculos con la idea de ancestros y su legado. La segunda ahondará en los cambios y nuevas opciones de vida en una región de profundas transformaciones económicas. Se presentan los testimonios de algunos jóvenes estudiantes indígenas universitarios. La tercera parte destacará el concepto de oportunidades viables para alcanzar las metas de vida de ese colectivo de estudiantes.

La educación no sería posible sin los estudiantes, el trabajo de investigación titulado *El aprendizaje basado en retos: una oportunidad para el desarrollo de la competencia científica indagación* en el cual se nos presenta un estudio que se realizó con el fin de evaluar el efecto del Aprendizaje Basado en Retos (ABR) en la competencia científica indagación en estudiantes de grado séptimo del colegio Jorbalán, Chía, Colombia. La investigación se realizó en el marco de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad de La Sabana. La experiencia estuvo dividida en 5 fases, en las cuales las estudiantes comprendieron la competencia, los tipos y niveles de preguntas a través de la construcción de preguntas de manera progresiva y usando diferentes recursos tecnológicos. Los niveles de indagación al finalizar la intervención aumentaron de forma significativa, así mismo se evidenció en cada una de las fases un crecimiento constante de la competencia.

La situación en la que nos encontramos a nivel mundial debido a la Pandemia COVID 19 es algo sin precedentes y la educación se ha visto particularmente afectada, el artículo *Educación y Formación en tiempos de COVID 19. Un estado del arte*, nos muestra los resultados de un análisis documental centrado en el tema de Educación y formación en crisis a raíz de la pandemia generada por la Covid 19. Analiza 31 documentos académicos y científicos que dan cuenta de las experiencias vividas en diferentes países de Latinoamérica y el mundo en el ámbito educativo. Se parte de las categorías: crisis, educación, formación, pero en la revisión emergen otras que profundizan el análisis tales como: acceso y cobertura; capacidades para el cambio, experiencias y aprendizaje, derecho a la educación, desigualdad e inequidad, tecnología y efectos de la pandemia en la educación. Se detiene el análisis a dar cuenta de la tendencia metodológica para los estudios y los temas que se ponen de relieve porque a través de esta interpretación se dejan reflexiones para futuras investigaciones en función de necesidades, articulación de saberes y experiencias. La indagación permite plantear retos que deben asumir la educación, los gobiernos, instituciones y quienes hacen posible el acto educativo para su trascendencia.

El papel del maestro es fundamental en la práctica educativa, el artículo de revisión documental que lleva por título *La investigación en la formación de maestros: hacia su estudio etnográfico*. Éste presenta un análisis del estudio sobre la investigación en la formación de maestros para justificar etnografías que mejoren su comprensión. Para ello se consultaron publicaciones relativas a ese tema en las principales bases de datos de los contextos anglosajón e hispanoamericano durante los últimos quince años. La información se organizó en dos grandes núcleos. El primero es la recurrencia del sentido de la investigación de los maestros ligada a la intención por la transformación de la práctica pedagógica, y el segundo es la metodología empleada para estudiar la investigación

de los maestros. En la iniciativa por transformar la práctica se entremezclan diferentes concepciones sobre la pedagogía y sobre el papel del maestro en la escuela. Los métodos utilizados, con una tendencia más cualitativa que cuantitativa, no logran aprehender las prácticas cotidianas en la enseñanza y el aprendizaje formal e informal de la investigación en la formación de maestros. Estos dos argumentos justificarían la realización de etnografías detalladas sobre el proceso por medio del cual los maestros aprenden el sentido de sus investigaciones.

El presente volumen cierra con el ensayo *Tiempos de resignificar la función del maestro, de la escuela y la educación* cuyo autor señala que la escuela viene siendo interpelada, pero debe comprenderse esta interpelación más allá de una sanción. Es decir, no es la crisis la que afecta a la escuela sino es la que hace evidente sus fantasmas, sus debilidades, fortalezas y desafíos. La escuela como institución, la educación como su eje y la pedagogía como su medio, deben revisar sus objetivos y metas de acuerdo con el homo educandus al que le pretenden impulsar su formación y transformación. Para hacerlo es importante lograr un equilibrio entre la razón y el cuidado de las emociones. Se reflexiona sobre el papel de la educación y de la escuela en tiempos de crisis con la referencia principal a la ocasionada por la COVID 19. Para ello articula la revisión teórica con voces de algunos sujetos en contexto si pretender llegar a verdades últimas sino para ofrecer un marco de referencia para incitar a transformaciones en los procesos de educación.

Pensar el mundo humano y de éste la educación, es una tarea de todos, pero en particular de la Universidad pública ¿a dónde llegaría el ser humano sin educación? ¿Y a dónde llegaría la educación sin investigar y reflexionar acerca de ella? En esta edición encontramos nuevos caminos para llevar a cabo el ejercicio de la investigación, la reflexión y la práctica educativa. En el mundo humano, parafraseando a Gadamer, nadie tiene la última palabra.

Eloy Sánchez

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN TIEMPOS DE COVID 19. UN ESTADO DEL ARTE

EDUCATION AND TRAINING IN TIMES OF COVID 19. A STATE OF THE ART

Luis Miguel Cárdenas Barrios¹



<https://orcid.org/0000-0001-6255-0460>

Vilma González Ferro²



<https://orcid.org/0000-0002-4303-6439>

Nidia Orozco Camacho³



<https://orcid.org/0000-0003-4614-3659>

¹Historiador, Magister en Educación. Docente e investigador independiente.
E-mail: lumikaba@gmail.com

²Economista, Licenciada en Administración Educativa, Magíster en Educación, Doctora en Ciencias de la Educación, Docente Investigadora Universidad de San Buenaventura. Líder del Grupo de In Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía (GIEP).

³Profesional en Lingüística y Literatura, Magister en Lingüística, Doctoranda en Humanidades. Humanismo y Persona. Docente Investigadora Universidad de San Buenaventura. Investigadora Asociada del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía (GIEP).
E-mail: norozco@usbctg.edu.co

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un análisis documental centrado en el tema de Educación y formación en crisis a raíz de la pandemia generada por la Covid 19. Se analizan 31 documentos académicos y científicos que dan cuenta de las experiencias vividas en diferentes países de Latinoamérica y el mundo en el ámbito educativo. Se parte de las categorías: crisis, educación, formación, pero en la revisión emergen otras que profundizan el análisis tales como: acceso y cobertura; capacidades para el cambio, experiencias y aprendizaje, derecho a la educación, desigualdad e inequidad, tecnología y efectos de la pandemia en la educación. Se detiene el análisis a dar cuenta de la tendencia metodológica para los estudios y los temas que se ponen de relieve porque a través de esta interpretación se dejan reflexiones para futuras investigaciones en función de necesidades, articulación de saberes y experiencias. La indagación permite plantear retos que deben asumir la educación, los gobiernos, instituciones y quienes hacen posible el acto educativo para su trascendencia.

Palabras clave: Educación, formación, Covid 19, escuela.



ABSTRACT

In this article it presents the results of a documentary analysis focused on the issue of Education and training in crisis as a result of the pandemic generated by Covid 19. 31 academic and scientific documents are analyzed that give an account of the experiences lived in different countries of Latin America and the world in education. It starts from the categories: crisis, education, training, but in the review others emerge that deepen the analysis such as: access and coverage; capacities for change, experiences and learning, right to education, inequality and inequity, technology and effects of the pandemic on education. The analysis stops to account for the methodological trend for the studies and the issues that are highlighted because through this interpretation reflections are left for future research based on needs, articulation of knowledge and experiences. The inquiry allows to pose challenges that education, governments, institutions and those who make the educational act possible for its transcendence

key words: Education, academic training, COVID 19, school.

Introducción

La situación que se vive actualmente en el mundo debido a la pandemia generada por el coronavirus y la enfermedad de la COVID 19, revela que la escuela trasciende límites físicos y se define en torno a relaciones humanas; como una fuerza motivadora en medio de la crisis, y la educación se convierte en una oportunidad de cercanía. Asimismo, la tecnología cobra presencia como recurso del presente que permite prepararse para el encuentro, pero al mismo tiempo ratifica desigualdades cuando su acceso se restringe en muchas poblaciones. No todo fluye como se espera de allí que surjan inquietudes como ¿Qué significa la escuela? ¿Qué está produciendo el maestro? ¿Qué implica reinventar la escuela ¿A qué se debe que el maestro esté agotado, multiplicado y con exceso de trabajo? ¿Quién tiene acceso a la educación y en qué condiciones?

Más que responder concretamente cada pregunta, la discusión generada desde una revisión de

estado del arte sobre el tema las articula para reflexionar y procurar acciones que resignifiquen la función de la escuela, del maestro, de la educación y sus procesos. Se parte del reconocimiento de las fallas de las cuales se expone que, la escuela está reducida al reordenamiento, la competitividad, el criterio se remplaza por el objetivo conducente a la excelencia y se requiere replantear la evaluación.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020, después de la aparición del virus afirmó que antes de enfrentarnos a la pandemia la situación social en la región se estaba deteriorando debido al incremento excesivo de la pobreza, provocando efectos no deseados en sectores sociales, la educación y la salud, reduciendo oportunidades para los niños y adultos más vulnerables que poseen un capital sociocultural y económico bajo. Así mismo, a través del informe, la educación durante la COVID-19 y después de ella sostiene:

La pandemia de la COVID-19 ha provocado la

mayor interrupción de la historia en la educación y tiene ya un efecto prácticamente universal en los alumnos y docentes de todo el mundo, desde escuelas preescolares a secundarias, instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional, universidades, centros de educación de adultos y centros de desarrollo de aptitudes. A mediados de abril de 2020 el 94 % de los estudiantes de todo el mundo estaban afectados por la pandemia, lo que representaba 1.580 millones de niños y jóvenes, desde la educación preescolar hasta la educación superior, en 200 países.

Como una aproximación al reconocimiento de cómo en diferentes contextos se ha experimentado la crisis, especialmente en el ámbito educativo, se realizó una investigación documental. El análisis trasciende lo descriptivo, y dado el soporte en un paradigma hermenéutico, se interpretan producciones científico académicas de América, Asia y Europa desde las cuales se puede tener una aproximación a la comprensión de realidades construidas desde las experiencias que maestros, maestras, estudiantes, gobiernos, instituciones han sentido.

Antes de presentar los resultados, se expondrá la fundamentación teórica de categorías apriorísticas desde las autoridades que las soportan. Seguidamente, se presenta el diseño metodológico que definió la ruta para atender el análisis documental, y finalmente se realiza discusión y conclusión como diálogo y reflexión frente a un fenómeno que en su carácter devastador ha movido al ser humano en diferentes ámbitos de

su habitud.

Fundamentación teórica

Nociones de estudiante y homo educandus. Relaciones y tensiones en la educación y comprensión de la pedagogía

Para Dienelt (1979) desde la Antropología pedagógica, no se puede concebir la educación y la formación sin una concepción de ser humano puesto que para él estaría restringida sino se le reconoce un rostro y su historicidad. La noción de estudiante se apega más a un sentido materialista de la educación mientras que *homo educandus* asume además de la tridimensional mirada (biológico, social y psicológico) una ontología dimensional que incluye la espiritualidad.

Dienelt cuestiona el hecho de que la pedagogía por mucho tiempo haya estado centrada en el carácter académico (desde lo general de la cultura) que hace imposible la inclusión de experiencias, situación y responsabilidad, evidentes en las especificidades de las culturas. Por lo tanto, desde una mirada articulada entre la antropología filosófica y la antropología pedagógica, se trasciende la visión asignaturista de la educación, se concibe la formación como punto de partida de transformación. Se bajaría los egos y los estatus dejarían de ser la prioridad, se reconocería que la educación no debe venderse

como tabla de salvación. Asimismo, se rasgaría los carteles de “ Se busca” para hallar los culpables de que niños, niñas, por ejemplo, no “ sepan leer”.

Al resignificar el sentido de educarse, se reduciría los primeros puestos, el porcentaje, los estándares, competencias, calidad educativa en cifras e indicadores muchas veces maquillados. Repensando la formación, se bajaría los dedos índices que apuntan a la familia o a la escuela para señalar de quién es la culpa quién es el responsable. Se cambiaría las categorías, pero más allá de un marco teórico, para no caer en lo que sostiene Sánchez Tortosa (2018) conceptos de moda que vacían de contenido el sentido de educar y que terminan otorgando a la escuela el estatus de basura, y dejaría de ser una escuela (también universidad) con funciones meramente técnicas.

Domesticación de la escuela

Situaciones de crisis como las vividas actualmente, despiertan o amplían los lentes con que se estudian los problemas de la educación. Uno de ellos es la latente domesticación de la escuela que se agudiza cuando se topa de repente con una pandemia que mueve los sentidos de la formación y del acto educativo.

Para Simmons y Masschelein (2014) la domesti-

cación de la escuela restringe su carácter democrático público y renovador. Asimismo, sostienen que este proceso genera angustia y ansiedad porque más que una historia sobre su modernización y progreso implica una historia de la domesticación. Desde los inicios de la escuela, sus características han sido la intervención democrática, la instalación de la igualdad, hacer público al mundo, ser un nuevo comienzo. Pero en la domesticación se genera temor y desasosiego a través de la coacción y la neutralización. **Los autores** presentan los antecedentes de la escuela o más bien cómo se concebía la escuela entre los siglos XVIII y XIX de esta manera:

- » Reducción de su potencial renovador
- » Un llamado al orden social
- » Vinculación de una materia de estudio a un conocimiento
- » Uso apropiado del lugar y tiempo
- » Los lugares y los tiempos eran ceremoniosos. Por lo tanto, los maestros se asumen como presentadores
- » El centro es el estudiante
- » Paso de lo tradicional y transmisivo a lo creativo.

Concepciones que si se analizan con cuidado no se superan del todo, sino que, por el contrario, se agudizan o en otros casos se descontrolan ante las crisis. La domesticación de la escuela para Simons y Masschelein (2014) se da a través de seis tácticas:

La primera es la politización centrada en el carácter social de la escuela en búsqueda de soluciones a problemas sociales culturales y económicos. Es decir, cobra importancia lo utilizable y la competencia; por esa razón el currículo se ve invadido de perfiles, habilidades, de saber hacer, y hay una sobrecarga al profesor. Se considera politización porque la escuela es el impulso para el sueño político ambicioso; de esa manera queda suspendida la escuela misma y el tiempo libre que debería proveer ésta. Asimismo, asume un discurso persuasivo propio de la política que permite la negociación de tal manera se responde a un proyecto político ambicioso el cual mira a la escuela como su principal herramienta como lo sostiene Arendt.

La politización de la escuela no permite que los estudiantes se experimenten como nueva generación porque ya se le es dado su misión que es responder al mercado laboral y prepararse para la educación superior. Aquí también vemos relación con los planteamientos de Merieu (2020) y Dussel (2020) a propósitos de sus reflexiones sobre efectos de la pandemia en la educación, quienes, aunque no utilizan el término, precisan sobre el centro en la competencia, la burocratización de la escuela y la utilizabilidad.

La segunda táctica es la familiarización; el centro es la familia, es decir, se domestica a la escuela cuando se le atribuye la función de ser familia, de cuidar en vez de formar y educar, y los profesores asumen roles de padres sustitui-

tos a sabiendas que estos no son niñeras. Por ello, Simons y Masschelein (2014) resaltan que la escuela no es un hogar, aunque así se le vea, lo importante aquí es que el profesor reivindique su papel a través del amor por su trabajo y de sus estudiantes; pero no con la pretensión de remplazar a la familia. Al familiarizar a la escuela, desaparece el rol de estudiante así que nuevamente se le niega la posibilidad de ser una nueva generación. No es que la escuela desconozca la importancia de cuidar del otro si no que debe diferenciar entre el cuidado de la familia y el cuidado de la escuela.

La tercera táctica en la naturalización; se parte de lo que es o no natural para garantizar equidad en la formación. Desde allí, se pretende una escuela de la igualdad. Pero realmente termina domesticada porque a través de las diferencias naturales se inicia y se colocan etiquetas a los estudiantes como una suerte de selección natural que define aprendizajes, contenidos, posiciones y diferenciaciones entre inteligentes capaces y los no tanto. Justifican, desde la naturaleza, un legítimo trato dependiendo del estatus. Se entiende a la escuela como una continuidad de la teoría darwinista de la selección natural donde el énfasis se hace en el desarrollo del talento que muy bien se relaciona con las competencias y la utilizabilidad.

La cuarta táctica es la tecnologización; se centra en una dimensión tecnológica que implica el uso de técnicas para modelación del estudiante.

Se da así, la materialidad de la escuela exclusivamente desde lo físico, es decir, lo bueno está definido por la técnica. Asimismo, se busca una optimización de rendimiento técnico; por ello las variantes de la tecnologización son: la eficiencia y la eficacia, vista desde los recursos, y la performatividad que combina recursos y objetivos para garantizar un input y un output desde la rapidez, lo competitivo, el rendimiento y la economía del crecimiento. El desafío será descolarizar a la escuela desde adentro.

La quinta táctica es la psicologización usada para condicionar a estudiantes y a profesores. El profesor asume el rol de psicólogo, por lo tanto, sustituye la enseñanza por la asesoría y el consejo psicológico. De esta manera, el acto pedagógico se transforma en motivación y se procura sólo bienestar emocional; lo que le niega al estudiante la posibilidad de ser en sí.

La sexta táctica es la popularización que se relaciona con la anterior porque en afán de motivar, se usan técnicas del mundo del entretenimiento para contrarrestar el aburrimiento de los estudiantes. Se dedica a captar espectadores y su foco es la relajación y el placer, suavizar las tensiones, y el profesor debe entrar al mundo del estudiante volviéndose el popular que cautiva manteniendo realmente un estadio infantil

Los desafíos que se infieren en los planteamientos de Simons y Masschelin (2014) están

determinados por un reto a la domesticación independientemente que la escuela se haya trasladado a las casas, y que haya irrumpido en la privacidad, no puede asumir una función que no le corresponde.

Para Simons y Masschelein la configuración de lo escolar es la composición de la forma; tiempo, espacio y materia de estudio. De los criterios clave en la concepción de escuela de estos autores, hay dos para destacar: 1. La profanación, o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común; y 2. Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría) La escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio” (p. 18).

Formación.

A partir del concepto de formación integral del ser humano y de su diversidad étnica y cultural, el concepto de formación se aborda desde éstas perspectivas, intentando apartarse de los postulados de las ciencias de la educación, al decir de Horkheimer (2000) como teoría tradicional, en la tarea de repensar la formación como un proceso de humanización y no sólo de reproducción y adaptación, puesto que la función principal de las instituciones educativas ha sido formar individuos subjetivados por el orden establecido. La brecha que abrió la racionalidad moderna entre formación y humanización conlleva a la necesidad de recuperar las condiciones bajo las cuales podría elaborarse una teoría desde los procesos de subjetivación que emergen de la resistencia

de los que han sido condenados, rechazados, negados y olvidados, y que hoy reclaman reconocimiento social, ético y político.

Para analizar el concepto de formación, se toman los significados que el término ha tenido a través de la historia, según Gadamer (2007) la “formación es un concepto genuinamente histórico” (p. 40). Por tal razón, se toman las dos grandes ideas que sustentan su origen y división durante la modernidad. La primera es la racionalidad y que en esta investigación será considerada en relación directa con la noción de sujeto. Se defenderá la idea de que la colonialidad, es decir, la creencia de la unicidad del pensamiento occidental sobre la negación de la posibilidad de cualquier otro tipo de pensamiento y menos de origen popular. El concepto de subjetivación, desarrollado por Michel Foucault y Alain Touraine servirá para estudiar, desde este segundo concepto, la formación humana.

Práctica pedagógica

Entre otros sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural y se establece a través del método: ese es el maestro. (Zuluaga, 1999, p. 11).

Zuluaga (1999) en su obra, deja ver entre líneas el papel asignado al maestro y lo plantea como un sujeto, quien desde su experiencia en el aula da sustento a la pedagogía, y que posibilita la

construcción de conocimiento, a partir de esa experiencia, la cual se fundamenta con el saber disciplinar, que además se debe apoyar en un marco epistemológico que legitima al maestro para enseñar.

Así mismo, Zuluaga hace visible su intención de dignificar la labor de quien ha sido asignado por la historia para enseñar, sus investigaciones y estudios al respecto, brindan la posibilidad de que el maestro, encuentre justificación, a partir de la apropiación de su saber disciplinar y del saber pedagógico. En ese orden de ideas, la autora complementa lo anterior añadiendo los procesos de institucionalización, referidos a las distintas acciones que se ejecutan en la escuela. “Entendiendo por procesos de institucionalización el conjunto de reglas que para la institución, el sujeto y el discurso de un saber específico, delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada”. (Zuluaga, 1999, p. 16)

Por consiguiente, y desde la interpretación que se hace de la autora, se entiende que, la conjugación de dichas acciones ejecutadas por el maestro, la integración y acompañamiento de los saberes y los procesos que subyacen en las instituciones educativas y que legitiman las mismas, son las que se constituyen en prácticas pedagógicas. Estas prácticas con rigor epistemológico son las que le permiten al maestro posicionarse en el campo educativo y le otorgan el poder de enseñar. (Zuluaga, 1999, p. 10-18).

Freire (1997), por su parte, Expone en medio de una reflexión aspectos interesantes relacionados con la formación docente, y como tal manifiesta su interés, respecto a la práctica educativa a favor de la autonomía del ser de los educandos. Este autor, considera que existen unos saberes que son necesarios para el desarrollo de la práctica educativa y que estos deben ser incluidos en la organización programática de los docentes. Además, insiste de forma muy particular, en la necesidad de permear la ética en la naturaleza de la práctica educativa, refiriéndose a una ética rigurosa, tradicionalista y para nada influenciada por los vejámenes del nuevo orden mundial, éste señala que los educadores no pueden escapar del rigor planteado por la ética universal del ser humano, aquella que castiga todo aquello que toma distancia entre el deber ser y el deber hacer. (Freire, 1997, p.p 19-20).

Tanto Olga Lucía Zuluaga como Paulo Freire hacen aportes significativos que demarcan el horizonte del hacer del maestro, y aun cuando cada autor nombra las prácticas de manera diferente, para Zuluaga practica pedagógica y para Freire Practica educativa, ambos convergen desde sus propios planteamientos en brindar herramientas que posicionen de manera significativa el trabajo del maestro, desde la pedagogía, desde el saber pedagógico, desde el discurso mismo y de todas y cada una de las acciones que se hacen en nombre de la educación.

Diseño metodológico

El estudio se basó en el paradigma hermenéutico centrado en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, describiendo la cotidianidad, analizando los problemas y actitudes de los individuos. Es de naturaleza interpretativa, es decir, se describió, sintetizó, e interpretó el significado de documentos académico- científicos sobre lo sucedido en diferentes ámbitos como; social, educativo permitiendo así, el análisis de la situación que se vive a nivel mundial, a su vez pretende dar respuestas a diversas cuestiones como para qué o para quién se realiza el estudio o investigación, dándole sentido práctico.

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Science Direct, Elsevier, Redalyc, Scielo, Google Scholar y Dialnet de diferentes países desde la que se definió un corpus de 32 documentos teniendo como criterios de inclusión; tema, educación y formación en crisis por COVID 19; procedencia, Europa, Asia y América; tiempo, 2020-2021, ámbito, educativo. Se analizaron con base a categorías apriorísticas y emergentes para discriminar énfasis de las investigaciones, temas centrales, tipos de investigación.

Resultados

Inicialmente, se da cuenta de los contextos desde los cuales se estudia el problema. Como lo muestran los gráficos 1 y 2, se analizaron 32 do-

cumentos a nivel mundial así: 17 entre Europa, Asia y Estados Unidos y 15 de Latinoamérica. Indistintamente, de las diferencias contextuales, las realidades interpeladas son similares en cuanto a que la situación de pandemia pone de relieve problemáticas de la educación que no son nuevas sino que se habían naturalizado. La crisis devela otras crisis en el sistema educativo, en la sociedad como se muestra más adelante (Figura 1) y perfila las categorías emergentes.

Los estudios se caracterizaron por variados diseños metodológicos de los cuales sobresalieron los modos de hacer cualitativos, 52%, que permiten comprender las experiencias desde las voces de quienes las han vivido. Los cuantitativos, 29% no sólo mostraron datos numéricos, sino que se dialogaron con modos de saber hermenéutico, 19% documentales, que hacen posible enfoques que trascienden de lo descriptivo a lo interpretativo y emancipatorio. Las investigaciones de corte cuantitativo en su mayoría 52% seguido de las investigaciones cualitativas 29% y documentales 19% como muestra el gráfico 3.

Gráfico 1: Contextos

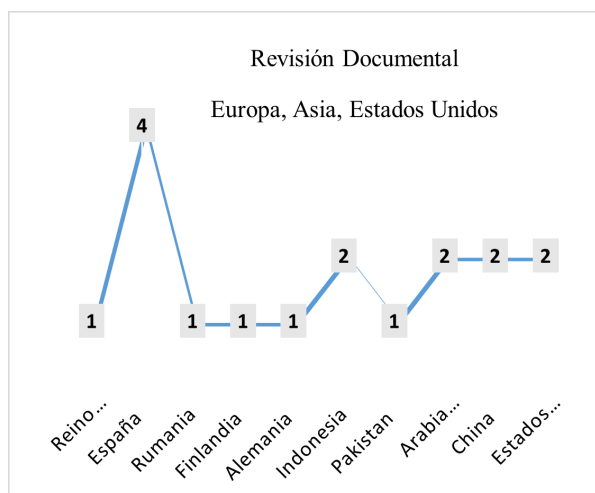


Gráfico 3. Métodos usados

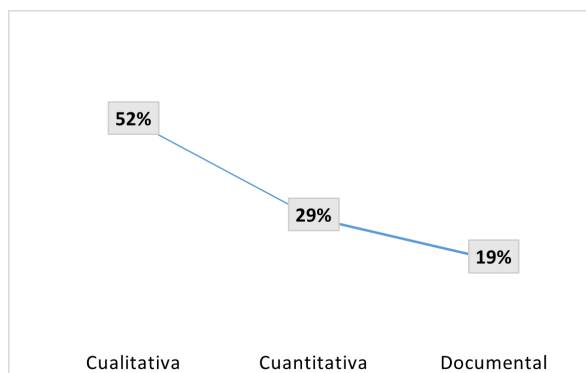
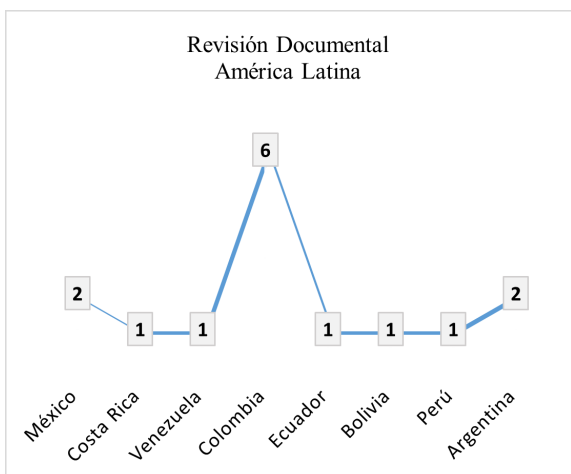
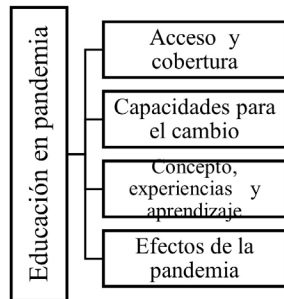


Gráfico 2: Contextos



Los resultados de la revisión documental permiten agrupar los intereses investigativos de acuerdo con las siguientes categorías de análisis: Acceso y cobertura; capacidades para el cambio; concepto, experiencias y aprendizaje y efectos de la pandemia en la educación (se evidencia, desigualdades, inequidades, valor de la familia y de maestros y maestra). La siguiente figura representa estos intereses:

Figura 1. *Temas centrales de los estudios*



Fuente: Elaboración propia

Acceso y cobertura

Esta categoría de análisis está constituida por los resultados de la revisión de literatura académica e investigativa coincidente en los países de referencia. Se destacan en este escenario los ejercicios investigativos en educación en todos los niveles, especialmente la educación básica. El acceso y la cobertura se refiere tanto a la posibilidad de poder acogerse al sistema educativo como lo plantea entre otras, la investigación de Culma (2020) en Colombia quien asocia a desigualdades y vulneración del derecho a la educación.

Otra de las grandes preocupaciones referidas a la educación en tiempos de pandemia es la educación de niños y niñas en situación de discapacidad por lo exigente de su manejo y el necesario acompañamiento de profesionales para mediar en los procesos de aprendizaje. En este sentido, la investigación realizada por Nurussakinah Daulay presenta la experiencia de madres indonesias en torno a la educación en casa de niños y niñas con trastorno del espectro autista

(Daulay, 2021). En ella, participaron 5 madres a través del diligenciamiento de un cuestionario online que tenía como propósito exponer las experiencias en la implementación de la educación, las limitaciones y los esfuerzos por superar las condiciones difíciles. Los resultados fueron muy desalentadores, teniendo en cuenta la importancia que reviste esta población en constante crecimiento en el país (por cada 50 niños, uno presenta trastornos de espectro autista) aumentaron los comportamientos desadaptativos, así como la presencia de emociones negativas emergentes en la conducta de niños y niñas, su poca adaptación en estos nuevos entornos educativos, y el estrés de las madres (Daulay, 2021).

Por otra parte, en Estados Unidos, los más damnificados por la pandemia han sido los hijos e hijas de inmigrantes; en este sentido, una publicación del New York Times revela los conflictos que enfrentan, debido a la dificultad para comunicarse en casa y recibir acompañamiento de sus familiares en el idioma inglés (Rani, 2020), situación que limita el desarrollo de los aprendizajes de los niños y las niñas ampliando las brechas de inequidad en la educación en este país. Mientras que en países latinoamericanos como Colombia, Bolivia, Ecuador son las poblaciones en condición de vulnerabilidad, indígenas y rurales las que más sienten la desigualdad porque se hace mayor la brecha para accesibilidad a la educación y recursos tecnológicos es la rural, la indígena y quienes se encuentran en condición de vulnerabilidad como

lo soportan los estudios de; Culma (2020), Ace-ro, Briceño, Orduz y Tuay(2020) y Moreno (2020) en Colombia; Renna (2020) en Venezue-la; Luque y Casado (2020) dando cuenta de la realidad ecuatoriana; Salazar y Romano (2021) con referencia a Lima. Estos autores dan cuenta de la relación entre acceso y cobertura y des-igualdad e inequidad.

En el contexto Iberoamericano el artículo edi-torial “El Covid-19 y las Brechas Educativas” (Murillo & Duk, 2020) plantea una reflexión acerca de la situación que enfrentan las escuelas en España y Chile a raíz de la pandemia genera-da por el Covid 19;al respecto, la mayor afec-tación se produce en los niños y las niñas de menor nivel socio económico, los migrantes y los niños y niñas en situación de discapacidad; estos últimos, que poco se han tenido en cuenta como beneficiarios de las estrategias guberna-mentales implementadas para garantizar el ac-ceso a la educación. De esta manera, se acortan las posibilidades para este tipo de población que exige un acompañamiento más especializado y permanente debido a la carencia, en algunos ca-sos, de habilidades para el manejo de las herra-mientas digitales y las limitantes para su acceso.

El estudio realizado por Karina Delgado, duran-te el tiempo de pandemia, se centra en el acceso de los estudiantes y las estudiantes, de varios ni-veles educativos, a la tecnología en 20 países de América Latina como: Argentina, Bolivia, Bra-sil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecu-

ador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Para-guay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. A través de la revisión documental, datos cuantitativos y cualitativos se pudo constatar que el acceso a internet por parte de la población de América Latina, que representa 163,3 millones según la UNESCO, oscila entre el 43,9% hasta el 82% y un 50% de esta población posee una computadora (Delga-do, 2020, p.74). La situación para la educación infantil, primaria y secundaria revela que el ac-ceso en promedio a la conexión de internet es de 58,20% (Delgado, 2020, p.75); demostrando así, la inequidad y los procesos de exclusión a los que están sometidos estudiantes en cuanto al acceso a internet. Esta problemática devela las urgentes demandas de la población, en situa-ción de emergencia sanitaria, a los gobiernos en materia de educación y la responsabilidad en la implementación de políticas públicas que asu-man los requerimientos básicos de conectividad y herramientas para el aprendizaje en los nive-les educativos fundamentales para lo formación de ciudadanos y ciudadanas en América Latina.

En Costa Rica, un estudio sobre las condiciones en las que se desarrolla la educación remota en primera infancia desde las experiencias de las maestras (Amodóvar, Atilés, Chavarría, & Dias, 2020) corrobora los resultados de las investiga-ciones citadas anteriormente; al respecto, exis-ten dificultades en el acceso a la conectividad, en la disponibilidad de recursos tecnológicos;

además, la necesidad de formación y actualización de las maestras para el desarrollo de las competencias digitales, como también la importancia de la formación de los padres y madres de familia para el acompañamiento de sus hijos e hijas desde casa. .

En México, por ejemplo, menos del 50% de los hogares no tienen acceso a internet (INEGI, 2020), este grupo poblacional está conformado en su mayoría por indígenas. Así mismo, el informe de la Red por los Derechos de la Infancia refleja la complejidad del problema del cierre de las escuelas debido a que no solamente se excluyen a niños y niñas del derecho a la educación sino también del goce de necesidades fundamentales como es la alimentación (Red por los Derechos de la Infancia, 2020), provocando alarma humanitaria en la medida que los daños son múltiples.

Una de las tendencias de la investigación en torno a la educación en tiempo de pandemia es el interés por el acceso y cobertura de las instituciones educativas en países como Indonesia, España, Estados Unidos y Latinoamérica. Los resultados concluyen que la pandemia presenta como agenda prioritaria para los gobiernos y sus políticas la responsabilidad de velar por el acceso a la conectividad y la disponibilidad de herramientas tecnológicas para atender de manera integral y compleja las necesidades de educación de la población estudiantil en los diferentes países.

Desafortunadamente, los perjuicios mayores están en las poblaciones de niños y niñas cuyos derechos son vulnerados al ser invisibilizados y excluidos de los programas de intervención social por parte de los estados. Acorde con la revisión realizada, las poblaciones que sufren con mayor fuerza las alteraciones producto de la pandemia en Indonesia, Estados Unidos, España y Latinoamérica son los niños y niñas privados del disfrute de condiciones óptimas en los planos físico, psicológico, de salud, de seguridad, económico y social. La siguiente tabla presenta un panorama general de esta categoría de análisis:

Capacidades para el cambio

En esta categoría se destacan investigaciones, en su mayoría de metodología cualitativa, en poblaciones constituidas por maestros y estudiantes, en escenarios de educación preescolar, básica y universitaria.

La pandemia; también, representa para la educación una transformación digital por las formas que rápidamente configuró desde la armazón tecnológica que sirvió de salvavidas para garantizar su continuidad. Desde esta perspectiva, la investigación sobre la gestión de la información en la educación se va consolidando como una preocupación científica que se proyecta con fuerza en el campo de la educación. El estudio realizado en Finlandia (Livari & Sharma, 2020) parte de esta premisa al concebir la gestión de la información como un espacio de análisis, reflexión y creación en torno a las necesidades

estudiantiles en los niveles básicos en época de crisis.

Tabla 1. *Población afectada en cuanto acceso y cobertura*

ceso se constituyen en una constante sobre todo en los contextos de pobreza, como el caso de la India y se destacó el desarrollo de la creatividad en los maestros para proponer estrategias que

| Población afectada: acceso y cobertura | País/Región |
|--|----------------|
| Niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad | Indonesia |
| Niños, niñas y jóvenes de familias inmigrantes | Estados Unidos |
| Niños, niñas y jóvenes migrantes | España |
| Niños, niñas y jóvenes de menor nivel socioeconómico, sin acceso a conectividad, sin disponibilidad de herramientas Tecnológicas | Latinoamérica |
| Niños, niñas y jóvenes indígenas sin conectividad | Latinoamérica |
| Niños y niñas sin alimentación | Latinoamérica |

Fuente: Elaboración propia

La investigación consistió en estudiar la transformación digital referenciada en el tiempo de pandemia, las brechas digitales y las barreras informacionales en el contexto de la educación básica de Finlandia y la educación especial en la India, a través de entrevistas a maestros y personal administrativo de las escuelas públicas y privadas. Los resultados mostraron diferencias en los dos casos estudiados: se experimentó una transformación digital súbita en ambos contextos; se visibilizó la necesidad de adaptación de habilidades y conocimientos en niños, niñas, maestros y las familias; los problemas de ac-

permitieron superar las dificultades (Livari & Sharma, 2020).

El estudio realizado en Paraíba, Brasil (Lima, 2020) indaga por las competencias digitales de los docentes en el escenario de la pandemia COVID19, haciendo énfasis en su formación, los recursos que utilizan y sus características; para ello, se aplicó un instrumento a 84 profesores de educación básica. Los resultados muestran que existe un reconocimiento frente a los aportes de la tecnología al desarrollo de las prácticas pedagógicas, aunque los profesores manifiestan tener seguridad en el uso de las tecnologías consideran necesario los procesos de formación y actualización en el uso de herramientas tecno-

lógicas. A pesar de ello, uno de los principales obstáculos que enfrentan los profesores es el hecho de que los estudiantes no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de las clases en esta nueva modalidad.

En Arabia Saudita, la investigación por las formas en que los maestros universitarios negocian sus supuestos pedagógicos desde las políticas institucionales, que son trastocadas por los efectos de la pandemia, muestran los cambios que se instauran de manera rápida en las prácticas y concepciones pedagógicas de los maestros, que han sido construidos en el largo trayecto de su formación y experiencia, a partir de un proceso de negociación (Alhawsawi & Salama, 2021).

El estudio cualitativo utiliza entrevistas semiestructuradas aplicadas a 15 maestros de inglés quienes a través de sus narrativas destacan la importancia de las políticas como jalonadoras de los procesos de cambio y adaptación de la educación presencial a la modalidad en línea y la forma cómo se realiza la negociación de sus supuestos pedagógicos, en un marco de exigencia de estructura tecnológica robusta y de responsabilidad en la generación de escenarios de formación para el desarrollo de las capacidades digitales de los profesores (Alhawsawi & Salama, 2021).

Igualmente, es un interés investigativo conocer la preparación de los estudiantes que se enfrentan al aprendizaje online en tiempo real durante la pandemia de COVID-19 desde sus percepciones; los factores que contribuyen a esta

preparación; la manera cómo inciden las diferencias de género y el nivel de formación, son los objetivos que persigue esta investigación desarrollada en China en niveles de subgrado, pregrado y posgrado (Ming, Chung, M, Wu, & Guan, 2021).

El modelo de preparación tecnológica está integrado por 5 factores: preparación tecnológica, aprendizaje auto dirigido, control del alumno, motivación para aprender y en línea y autoeficacia comunicativa (Ming, Chung, M, Wu, & Guan, 2021). Se demostró que no existen diferencias significativas entre géneros. Sin embargo, si hay mayores posibilidades para el aprendizaje en los más altos niveles de formación.

Como experiencia enriquecedora del quehacer pedagógico María Fusté desde la auto etnografía presenta un caso de estudio con niños de 2 y 3 años, en España, en el marco de la experiencia de educación en línea a través de la observación y la herramienta Skype, logra evidenciar que es posible desarrollar acciones con sentido pedagógico desde la virtualidad a través de propuestas basadas en juegos e interacciones, actitudes positivas, escenarios de confianza y el contacto afectivo social (Fusté, 2021).

La segunda línea investigativa que se desagrega del ejercicio de revisión documental son las capacidades existentes en el escenario educativo para el cambio que ocasionó la pandemia; en los contextos que dan cuenta los documentos analizados. La literatura evidencia como principales fortalezas de este cambio la transformación digital, el desarrollo de la creatividad docente y

propuestas pedagógico-didácticas basadas en la lúdica, la interacción, la confianza y los ambientes socio afectivos.

Como requerimientos de este proceso de cambio, la necesidad de políticas institucionales que tengan como base una infraestructura tecnológica robusta y la capacidad de formación del talento humano son garantes de los procesos educativos. A diferencia de experiencias en países de Europa, Asia y Estados Unidos, los latino-

americano se refleja con mayor preponderancia la influencia de la pobreza en el contexto educativo aflorando la necesidad de formación de los maestros, la falta de herramientas tecnológicas, las dificultades para el acceso a la conectividad que se muestran como asuntos de urgente atención para afrontar los retos que la crisis legó. La siguiente tabla sintetiza estos elementos:

Tabla 2. Capacidades para el cambio

| Capacidades para el cambio | | |
|--|--|------------------------------|
| Requerimientos | Fortalezas | País |
| Mayores posibilidades de aprendizaje en niveles más altos de formación. | | China |
| Necesidad de adaptación | Transformación digital Creatividad docente | Finlandia |
| Habilidades tecnológicas | | |
| Negociación de concepciones pedagógicas | | Arabia Saudita |
| Políticas institucionales jalonadoras del cambio | | |
| Compromiso con infraestructuras tecnológicas robustas y capacidad de formación | Propuestas didácticas y pedagógicas basadas en el juego, interacciones, escenarios de confianza, ambientes socio afectivos | España |
| Problemas de acceso en contextos de pobreza | | Brasil, Bolivia, Perú |
| Necesidad de procesos de formación docente | | Colombia, Venezuela, Ecuador |
| Deficientes recursos tecnológicos | | |

Fuente: Elaboración Propia

Concepto, experiencias y aprendizaje

La indagación científica trasciende los límites del diagnóstico y el análisis de las realidades inmersas en una época de crisis como la que atraviesa la humanidad actualmente; en tal sentido, pretende la construcción de una teoría (educación en crisis a distancia), diferenciada de la educación a distancia tradicional, a partir de sus implicaciones. A este respecto, el trabajo realizado en el contexto de la cultura árabe, desde una postura cualitativa, construye un marco conceptual general a partir de la revisión de publicaciones en redes sociales, observación de clases en línea, entrevistas y grupos focales (Essa Alil, Abunasser, & Alhajhoj, 2020).

Entre las implicaciones que emergen del concepto de *educación en crisis a distancia* en la cultura árabe se destacan: la sociedad y la cultura; las implicaciones pedagógicas y psicológicas y las procedimentales y de logística. Aspectos que se integran en sus características diferenciadoras de la educación tradicional; una de ellas, ha sido la manera abrupta como se ha instalado en las prácticas pedagógicas sin un proceso previo de planeación, sin la capacidad instalada necesaria, ni los recursos que ella requiere. Esta forma asumida, ha logrado institucionalizarse, imponerse, normalizarse y extenderse a todos los niveles de educación especialmente en los primarios; asimismo, se pondera como una res-

puesta a la emergencia médica proporcionado seguridad al prevenir el contacto con las demás personas (Essa Alil, Abunasser, & Alhajhoj, 2020).

Este tipo de educación ha significado una transformación de los principios ancestrales arraigados en la proximidad social, prácticas identitarias de la cultura árabe, que sufren una transmutación hacia el polo opuesto en el que el distanciamiento se va instaurando en sus cosmovisiones y formas relacionales gracias a los avances tecnológicos, el individualismo y el interés solidario por preservar las condiciones de seguridad frente al virus (Essa Alil, Abunasser, & Alhajhoj, 2020).

El fenómeno de la pandemia también moviliza los desarrollos investigativos alrededor de los aprendizajes, el estudio realizado en Rumania en 5 facultades de Economía a partir de las percepciones de 1.415 estudiantes demostró que las emociones negativas como la angustia y la preocupación generadas por el encierro afectan la efectividad de los aprendizajes y las percepciones que tienen con respecto a sus elecciones. De igual manera, las deficientes condiciones de acceso, de infraestructura y la falta de dispositivos; también, son factores que afectan negativamente los aprendizajes (Roman & Petrus, 2021).

Los autores concluyen que las capacidades económicas de las familias disminuyen las posibilidades de acceso a la educación, por ende, los aprendizajes efectivos; un estudiante que tiene problemas con un dispositivo o no puede acce-

der a internet no podrá desarrollar sus actividades en el tiempo y las condiciones que se requieren, por lo tanto, la percepción que tiene de este tipo de educación no es la mejor, a diferencia de un estudiante que tiene todas las condiciones óptimas para estudiar. (Roman & Petrus, 2021). Sin embargo, el acento no solo debe centrarse en el acceso; los resultados muestran que los estudiantes reconocen el papel del maestro en este proceso de cambio brusco que ha golpeado las circunstancias de la educación y la pedagogía. Se necesita además, pensar en las competencias psicológicas de los maestros para poder acompañar a los estudiantes que presentan dificultades no solamente en el campo técnico y tecnológico, sino también en el campo emocional y familiar, aspectos que han demostrado ser de gran incidencia en el aprendizaje efectivo de los estudiantes (Roman & Petrus, 2021).

La investigación de enfoque mixto realizada en países de ingresos altos como: Luxemburgo, Alemania y Suiza con una muestra de 1.763 niños y niñas de 6 a 16 años evidencia las perspectivas de los niños frente a la educación a distancia, sus experiencias y la satisfacción escolar en tiempos de pandemia. El estudio demuestra que las experiencias de los estudiantes en los tres países fueron similares; los profesores ofrecieron diferentes clases de educación en línea, los padres acompañaron desde casa el proceso de formación; los profesores convirtieron sus clases presenciales a en el formato de educación a distancia A diferencia de otros estudios en contextos menos favorecidos, los estudiantes y las estudiantes manifestaron tener una bue-

na apropiación de las Tics (Kirscha, Pascale, Abreua, & Neumannb, 2021)

Otra experiencia investigativa, se ubica en el campo de la educación en salud en el Reino Unido, estudia las estrategias positivas para la educación de los estudiantes de *midwifery* ante la crisis de la pandemia. Desde el análisis apreciativo de cinco casos producto de sus experiencias se concluyó que es posible dar respuestas a las contingencias de la educación generadas por la crisis a partir de un trabajo colaborativo con todos los estamentos implicados, tener como centro del quehacer de la formación al estudiante, sus necesidades profesionales, personales; asumir las limitantes de los estudiantes en relación con el espacio, conexión y equipo ; la colaboración; la capacidad de adaptación; el liderazgo; la capacidad de escucha a los estudiantes; la seguridad; las relaciones de confianza; el respeto por los derechos humanos; el uso de la tecnología y el aprendizaje permanente (Renfrewa, y otros, 2021) elementos que a pesar de la especificidad del contexto educativo en el que se producen tienen la facultad de extrapolarse a todos los ámbitos educativos, de tal manera que transversalice las prácticas educativas y pedagógicas en todos los niveles y escenarios.

En el contexto latinoamericano, Lucia Mendoza, presenta una serie de aprendizajes recuperados de la experiencia de la pandemia en el contexto de la educación en México, de manera crítica aborda las diferencias entre la educación presencial, la educación a distancia y la educación que surge como respuesta a la contingen-

cia de la pandemia. Desde sus reflexiones, la autora defiende la necesidad de un proceso de reflexión pedagógica y didáctica rigurosamente planeado que atienda a la diversidad de los contextos, a las necesidades de las estudiantes y de las instituciones incluyendo a los maestros como dinamizadores de los procesos (Mendoza L., 2020).

Una tercera línea de trabajo investigativo hace referencia al interés por definir el concepto de educación *en crisis a distancia* y recuperar las experiencias en el contexto educativo. La educación en crisis a distancia toleró dejar de lado aspectos importantes de la educación presencial, en tiempo de pandemia, significó resolver problemas de manera inmediata, apremiante, sin opciones de planear, pensar y repensar lo educativo y de paso a contener el proceso educativo supeditado a nuevas dimensiones sociales, culturales y ambientales.

La emergencia sanitaria sorpresiva constituyó una tensión entre la educación a distancia y la presencialidad del aula de clase, es más necesaria la conectividad, que los resultados de aprendizaje, es más urgente cumplir con el momento (tiempo) de la clase por cualquier medio que la reflexión pedagógica frente al hecho, urge la improvisación y la resolución práctica que el aprendizaje. Esta nueva manera se institucionaliza y se arraiga en la educación.

Por otra parte, se hace necesario revisar algunas competencias del profesorado, se requiere docentes más empáticos, más solidarios, docentes que conozcan y se apropien de un com-

ponente psicológico que permita comprender a los estudiantes y sus vicisitudes en medio de la pandemia. Maestros amadores como sostienen Simmons y Masshelein (2014) que no admitan la domesticación de su oficio y acompañen la formación de sus estudiantes con una práctica pedagógica como la plantean Zuluaga (1999) y Freire () dialogada, centrada en la persona. Igualmente emerge el entorno familiar como dimensión fuerte, la familia refuerza el proceso pedagógico y se implica de manera diferente en época de pandemia, la familia cobra un protagonismo que no se veía en la presencialidad, padres y madres de familia involucradas en el proceso formativo y asumiendo un rol de acompañantes como nunca visto, asumiendo el reto de los medios tecnológicos y acompañando a los hijos de manera especial.

Efectos de la Pandemia en la educación

Con el análisis documental se podría afirmar que en general todas las categorías de estudio emergentes se podrían agrupar en una macro categoría (Efectos de la pandemia) que articularía muy bien las experiencias positivas o negativas enfrentadas por la pandemia de la Covid 19. No obstante aquí se presenta como una categoría más en la que se recogen los impactos más relevantes en la educación con tendencia a lo que marca un derrotero que superar. En Estados Unidos, el estudio acerca de los efectos de la pandemia en la práctica farmacéutica o educación experiencial (Cooley, Larson, & y Ste-

vens, 2021), a partir de las experiencias recuperadas de tres administradores y sus equipos de educación experiencial (EE), da cuenta de las condiciones y acciones que se implementaron de manera casi que automática sin mediar procesos de reflexión, planeación y concertación para garantizar y sacar adelante la propuesta formativa.

Tabla 3. Concepto, experiencias y aprendizaje

| |
|--|
| Redefinición del concepto educación a distancia |
| Transformación de principios culturales |
| Distanciamiento como forma de relacionamiento |
| Individualismo e interés solidario |
| Aspectos emocionales afectan los aprendizajes |
| Capacidades económicas afectan posibilidades de aprendizaje |
| El trabajo colaborativo como respuesta para la superación de la crisis |
| El estudiante como centro de las preocupaciones |
| La capacidad de escucha, relaciones de confianza y el respeto por los derechos humanos |
| Reflexión pedagógica y didáctica proceso necesario en el enfrentamiento de la crisis |
| Competencias psicológicas en los maestros |

Los resultados muestran como efectos, según el modelo de reflexión aplicado (“¿Qué? ¿Y qué? ¿Ahora qué?”), una interrupción total de las dinámicas organizativas de la EE, esto implicó la

suspensión de las rotaciones de los estudiantes de Farmacia; el cierre de los sitios de práctica; asimismo, exigió asumir respuestas inmediatas para la acción a profesores, estudiantes y personal administrativo; la capacidad de adaptación jugó un papel trascendental en el enfrentamiento de la pandemia (Cooley, Larson, & y Stevens, 2021).

Por otro lado, en cuanto a la gestión administrativa, los cambios de personal, el cierre de espacios y escenarios, la necesidad de equipos de protección, la unidad en la comunicación, el manejo de la seguridad y del riesgo obligaron a generar planes alternativos de acción de manera espontánea para controlar la contingencia (Cooley, Larson, & y Stevens, 2021). Así como el aprovechamiento de espacios de intercambio de ideas entre los colaboradores en busca de rápidas y creativas soluciones; el surgimiento de liderazgos desde los escenarios tecnológicos; también, la revisión del concepto de EE, por ende, la reorganización y reprogramación de actividades y prácticas (Cooley, Larson, & y Stevens, 2021).

En el caso de los estudiantes y profesores los hogares se convirtieron en las nuevas aulas de clase desde las que tuvieron que manejar el estado de estrés y ansiedad frente a la incertidumbre generada por la crisis; lo que Simmons y Masshelein (2014) denomina heterotopía cuando se cambian los espacios y la escuela se muda a donde vayan docentes y estudiantes. La tecnología sirvió de soporte para estas experiencias a través de la telesalud y las nuevas tecnologías

(Cooley, Larson, & y Stevens, 2021).

Estos resultados son comunes a cualquier realidad independientemente de la ubicación económica y social en la que está sumida gran parte de la población mundial. La categoría de efectos se evidencia en todas las investigaciones revisadas, sin embargo, se marca con más sentencia en las voces de los maestros que se presenta en la compilación de Blanco (2020) “Sopas de menudencia”. En este documento se leen desde las voces de maestros y maestras colombianas los efectos de la pandemia en el proceso de formación, en su práctica pedagógica como una interpelación a la producción de grandes autoridades que escribieron sopas de Wuhan. Docentes que no se sintieron atendidos sino más bien señalados por pensamientos de quienes aun siendo autoridades, emiten su discurso desde una realidad otra que muchas veces no coincide con la que viven en su campo de vida, de batallas.

La pandemia es un fenómeno que ha violentado con más fuerza la vida de los más pobres e indefensos, en este caso, niños y niñas. El cierre de los negocios, la pérdida del empleo trae como consecuencia la disminución del nivel de ingresos, por ende, interrumpe las posibilidades del disfrute del derecho a una educación de calidad y a un porvenir digno.

El proyecto de investigación de corte cuantitativo sobre las actitudes de los estudiantes de Hong Kong y China Continental en relación con los estudios en el extranjero después de la pandemia Covid-19 muestra los resultados de las encuestas en línea aplicadas a 2.739 estudiantes

entre los 18 y 25 años; destacando la manera cómo la pandemia incide en sus decisiones al priorizar la seguridad por sobre los intereses académicos de los jóvenes y las jóvenes (Mok, Xiong, & Ke, 2021) .

La crisis de salud que experimenta el mundo ha golpeado fuertemente la educación internacional y específicamente la movilidad de estudiantes, debido al cierre de las instituciones, el cierre de los vuelos y las restricciones para el acceso a los países. En este marco, al consultar a los estudiantes acerca de sus intenciones de estudio en el extranjero el 84% respondió que no desean estudiar en el extranjero, pues la preferencia se limita a los puntos geográficos cercanos a los países de origen por las garantías de seguridad que ofrece China y Hong Kong (Mok, Xiong, & Ke, 2021) situación que tiene repercusiones muy negativas al proceso de internacionalización de la educación superior porque se reducen las tasas y las probabilidades de las IES para recibir estudiantes extranjeros, por ende, afecta los indicadores de calidad de la educación superior.

En el escenario de la educación infantil, en Pakistán, la investigación sobre los efectos de la pandemia en la pérdida de aprendizaje, la deserción escolar y los costos económicos en términos de ingresos perdidos para los niños revelan una difícil situación que afecta a niños y niñas de bajos recursos (Muhammad & Jumad, 2021).. A través de una simulación se calcularon las cifras de deserción escolar por las reducciones de los ingresos de las familias supe-

rando los 7 millones de estudiantes; en tanto, el porcentaje de asistencia es del 59% teniendo en cuenta el total de las provincias del país (Muhammad & Jumad, 2021, págs. p, 8). Asimismo, la asistencia en las escuelas rurales es mucho más baja que en la escuela urbana, por las deficientes condiciones económicas y la falta de empleo (Muhammad & Jumad, 2021).

La afectación en los aprendizajes también se vivencia en los jardines infantiles en Indonesia, el estudio de Munastiwi & Puryono, considera que la gestión sin una planeación pertinente tiene incidencia negativa en el rendimiento educativo, el objetivo del estudio busca identificar los problemas que surgen a partir de la modalidad “ educación en casa”; el diseño metodológico se centró en la investigación cualitativa a través de entrevistas a 15 directores de jardines infantiles en las diferentes regiones de Indonesia (Munastiwi & Puryono, 2021).

Los resultados armonizan con las experiencias de otros países: los recursos tecnológicos limitados para el acceso a las clases y las habilidades que se requieren, muchos niños y niñas no sabían manejar un teléfono inteligente; dificultades de los maestros para diseñar estrategias didácticas y evaluativas; impedimento en el acompañamiento de los padres en casa por la falta de formación y disposición de tiempo. Además de ello, las lesiones psicológicas que afecta a la población en general, pero especialmente a niños, niñas, producto del encierro obligado que obstaculiza la interacción social como parte esencial del proceso de desarrollo

en la infancia: capacidad de lenguaje; éste es importante como forma de significación desde diferentes signos puesto que permite conducir a otras miradas reflexivas para que la innovación no quede en la superficialidad del instrumento sino como sinónimo de reinención. De esta manera el maestro debe representar benevolencia, calma y sentido humano las habilidades sociales, son ejemplo de ello. Por su parte, la gestión educativa, enfrentó problemas para ejecutar los planes, la organización del calendario escolar; escasos recursos; débil acceso a internet y problemas técnicos (Munastiwi & Puryono, 2021).

La última línea de trabajo investigativo es la indagación acerca de los efectos de la pandemia que arroja información importante para la reflexión y permite delinear rutas de acción futura para superar la contingencia generada. Entre estos aspectos cabe mencionar la interrupción de las dinámicas de las instituciones, los ajustes que debieron enfrentar en cuanto a aspectos administrativos lo que obligó a un replanteamiento de conceptos de alternativas, estrategias y formas de hacer como es el caso de Estados Unidos. En China; por ejemplo, las formas de pensamiento y los intereses de los jóvenes también fueron sujetos de cambio y en países más pobres como Pakistán e Indonesia los efectos están amarrados a las condiciones económicas pues se registran problemas de deserción, bajo rendimiento escolar, dificultades de los aprendizajes, al acceso de equipos tecnológicos y conexión a internet y lesiones de tipo psicológico. La siguiente tabla resume los resultados de esta

línea investigativa:

Tabla 4. Efectos de la pandemia

| |
|---|
| Interrupción total de las dinámicas |
| Respuestas inmediatas para la acción |
| Cambios de personal |
| Cierre de espacios y escenarios, |
| Demanda de equipos de protección |
| Falta de unidad en la comunicación |
| Generar planes alternativos de acción de manera espontánea |
| Estrés y ansiedad frente a la incertidum- bre generada por la crisis. |
| Esperanza en la tecnología |
| Aprovechamiento de espacios de inter- cambio de ideas |
| Revisión del concepto de EE |
| Reorganización y reprogramación de actividades y prácticas |
| Pérdida del empleo |
| Disminución del nivel de ingresos |
| Afectaciones en la movilidad de estu- diantes |
| Desconfianza |
| Disminución de las intenciones de estu- dio en el extranjero |
| Aumento de la deserción escolar en la primaria |
| Afectación de los aprendizajes |
| Dificultades de los maestros para diseñar estrategias didácticas y evaluativas |
| Bajo rendimiento |
| Impedimentos en el acompañamiento a estudiantes |
| Lesiones psicológicas |
| Dificultades en el acceso y manejo de herramientas tecnológicas |

Se hubiese podido nombrar qué países dan cuenta de lo anterior, pero realmente en todas las producciones estaban latentes, aunque se nombraran de manera diferente. Cada país, cada lugar tiene particularidades porque sus experiencias no son iguales, no se pretenden homogenizar. No obstante, se vuelven lugares comunes, lastres que tría consigo la educación y se han exacerbado con la pandemia.

Discusión

Al hacer intertextualidad entre los autores antes mencionados, se evidencia que cada autor o autora revela una concepción de escuela, expone las amenazas que enfrenta y los desafíos que tiene para reivindicarse; al tiempo que lo hacen maestros y maestras. La mirada expone una escuela construida en las interacciones (diría en el encuentro) que por muy institucionalizada que sea, tiene un compromiso más allá de la transmisión de contenidos, asignación de tareas, monitoreo de conocimiento. Deconstruirla devela relaciones de poder, silencios que deben romperse, desmitificación del espacio y de roles, la desviste de ese ropaje de salvavidas porque si bien eso representa realmente para niños, niñas y la sociedad misma, haberla personificado como mesías, le ha otorgado más de las responsabilidades que debe tener.

Fuente: Elaboración propia

Las amenazas a las que se enfrenta la escuela según Dussel (2020), en este tiempo, radican en la mercantilización de la educación que establece nuevas sujeciones como respuesta al mercado, al sistema que hace difícil concentrarse en lo verdaderamente prioritario. Aquí, se puede leer desde Simons y Masschelin (2018) como la utilizabilidad, entre otras sujeciones como; las políticas, familiares, naturales, tecnológicas y psicológicas (que atenderemos más adelante). Dussel también referencia a estos autores para hacer énfasis en la domesticación y suspensión de la escuela que, al trasladarse a la casa, parece asumir roles que no le pertenecen al tiempo que se hace más pública en la medida que las miradas están sobre ella todo el tiempo.

Por su parte, en la escuela actual o contemporánea, la domesticación implica empequeñecer al estudiante para hacerle creer que son el centro de atención; de esta manera, se vuelve un esclavo de sus necesidades. Por lo tanto, no hay confrontación. Asimismo, la escuela está rebosante de contenidos manuales, pero nada es real, es decir, que lo que se pone sobre la mesa está vacío. Lo podemos comprender si hacemos alusión a Sánchez Tortosa (2018) cuando cuestiona a la escuela por vaciarse de contenidos y dar cabida a términos de moda y a las malas interpretaciones de modelos pedagógicos como el constructivismo. Desaparece el carácter renovador de la escuela.

Retomamos así, un planteamiento inicial de este

documento en el que se afirma que la escuela la hace la interacción; esa relación, ese encuentro entre docentes y estudiantes. De esta manera, se ratifica la denominación de comunidad educativa porque no puede desconocerse la función de padres, madres o cuidadores en la educación de niños niñas jóvenes.

Lo que sí es cierto es que, ahora mismo la escuela es más pública que antes pues está todo el tiempo mirada y vigilada lo que aumenta el riesgo al cuestionamiento a la sanción. Por lo tanto, está invitada resignificarse, a seguir manteniendo los diálogos entre estudiantes, acudientes; de tal manera que se procuren cuidado no entendiéndolo a éste como sustituto de la protección ni irresponsabilidad, ni padre ni madre.

Por lo anterior, es tiempo propicio para replantear las denominaciones como la de estudiante porque con esta marca se le termina más bien asociando a un contenido, a un tema a un aula física, a una asignatura, y se le niega su carácter de persona y se desconoce la ontología espiritual como la nombraría Karl Dienelt (1975). Los tiempos de crisis mueven las zonas de comodidad, difuminan las fronteras entre lo público y lo privado de tal manera que retan la inteligencia del ser humano y su capacidad de adaptación. Por eso reitero que es el encuentro; la interacción entre los sujetos lo que hace a la escuela comprendiendo que uno de estos sujetos es el maestro. Por lo tanto, se debe respetar su estatus su formación y su disposición para

guiar acompañar como lo plantea Dussel (2020) y Merieu (2020); se requiere una revisión de los contenidos y de los medios

En crisis o no, la escuela viene siendo interpelada, pero debe comprenderse esta interpelación más allá de una sanción. Es decir, no es la crisis la que afecta a la escuela sino es la que hace evidente sus fantasmas, sus debilidades, fortalezas y desafíos. La analogía de Simons y Masschelin (2014) sobre servir la mesa o que es lo que ofrece la escuela al estudiante, se relaciona con lo planteado por Sánchez Tortosa (2018) en varios aspectos. Veamos algunos:

- El Vaciado de contenido, que termina llenando con neologismos que no son más que cascarones huecos.
- Falta de ejercicio de la razón por estar atendiendo a la emoción. Sería una alusión a la psicologización que busca más el desarrollo de la afectividad. Sánchez Tortosa no es que niegue la importancia del cuidado emocional, sino que considera hace falta más racionalidad a los procesos de educación.

Con base a lo expuesto, se insiste en que la escuela como institución, la educación como su eje y la pedagogía como su medio, deben revisar sus objetivos y metas de acuerdo con el homo educandus que pretende impulsar la formación y la transformación. Para hacerlo es im-

portante lograr un equilibrio entre la razón y el cuidado de las emociones.

Conclusión

El estudio realizado hace reafirmar la mirada a la relación docente- estudiante- educación para atenderla con cuidado y poder resignificarla. Si al estudiante se le mira sólo desde esta categoría, se atiende sólo desde el aula, se le procura conocimiento académico alfabetizante, se mide en notas, cuadernos y asignaturas. Pero si la categoría cambia y se asume como homo educandus (ser humano susceptible de ser educado) se trasciende las cuatro paredes, el aula se resignifica y cambia de lugar. La escuela se muda al ser mismo y anda con él porque así, maestro y maestra, reconocerían la historicidad del homo educandus.

Ya no sería una visión asignaturista de la educación, se concebiría la formación como punto de partida de transformación. Se bajaría los egos y los estatus dejarían de ser la prioridad, se reconocería que la educación no debe venderse como tabla de salvación. Asimismo, se rasgaría los carteles de “ Se busca” para hallar los culpables de que niños, niñas, por ejemplo, no “ sepan leer”.

Al resignificar el sentido de educarse, se reduciría los primeros puestos, el porcentaje, los estándares, competencias, calidad educativa en cifras e indicadores muchas veces maquillados. Repensando la formación, se bajaría los

dedos índices que apuntan a la familia o a la escuela para señalar de quién es la culpa quién es el responsable. Se cambiaría las categorías, pero más allá de un marco teórico, para no caer en lo que sostiene Sánchez Tortosa (2018) conceptos de moda que vacían de contenido el sentido de educar y que terminan otorgando a la escuela el estatus de basura. Dejaría de ser una escuela o universidad con funciones técnicas que por ejemplo, transgrede el papel formativo de la lectura para encuadrarlo en una prueba y reduce la posibilidad de que pudiera ser una lectura emancipadora.

Sentir la educación, procurar la formación debería ser eso, un acto emancipador o liberador como sostiene Savater. Pero aún no se corta el falso cordón umbilical que coloniza el saber, coloniza las prácticas pedagógicas y rechaza o invisibiliza la verdadera historicidad de quien se forma.

Referencias

- Alhawsawi, S., & Salama, S. (2021). Negotiating pedagogical positions in higher education during COVID-19 pandemic. *Helyon*, 2-8.
- Amodóvar, M., Atilas, J., Chavarría, A., & Dias, M. y. (2020). La enseñanza remota no viene sin retos. *Revista Electrónica Educare*, 1-5- Vol. 24. Disponible en <https://doi.org/10.15359/ree>.
- Blanco, J. Comp. (2020). Sopas de Menudencia. Bogotá: La Roja
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cooley, J., Larson, S., & y Stevens, A. (2021). What does experiential education look like in a global pandemic? Reflecting back and lookinf forward. *Currentes in Pharmacy Teaching and Learning*, 1-13.
- Daulay, N. (2021). Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: indonesian mothers experience. *Research in developmental disabilities*, 1-11 Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103954>.
- Delgado, K. (2020). La conectividad como recurso de aprendizaje durante la emergencia en los países de América Latina . En I. C. Aznar, *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (págs. 73-77). Madrid: Editorial DIKINSON, S.L.
- Dussel, I. (2020) La Escuela en Pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio virtual vía Youtube. 22 de abril
- Essa Alil, A., Abunasser, F., & Alhajhoj, A.

- (2020). Distance education as response to pandemics Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society Journal*, 1-11.
- Freire, P. (1997). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*
- Fusté, M. (2021). Encuentros online en educación infantil : una experiencia vincular y educativa en tiempos de COVID-19. *Páginas de Educación* , 52-72.
- Gutierrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7–10. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- INEGI. (2020). *Tecnologías de la información y comunicaciones TICs en hogares*. México . Disponible en <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares>: Intituto Nacional de Estadística y Geografía .
- Kirscha, C., Pascale, M., Abreua, E., & Neumann, S. y. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six - to sixteen-year-olds from three high -income countries . *Internacional Journal of Eductiaonal Research Open* , p.p. 1-11.
- Lima, .. M. (2020). Competências digitais dos professores na Paraíba/ Brasil no cenário da pandemia da COVID19. En I. C. Aznar, *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVD19* (p.p. 78-88). Madrid : Editortial DKYN SON,S.L.
- Livari, N., & Sharma, S. y.-O. (2020). Digital transformation of every life- How COVID-19 pandemic transformed the basic education on the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 1-6.
- Luque, A. y Casado, F. (2020). Procesos de Covid-19 en Ecuador: cuando la distopía se convierte en realidad. En : *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*. vol 25 N° 92. p.p. 1271-1281Zulia: Universidad del Zulia .
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre educación a distancia . *Revista Lationamericana de Estudios Educativos* , 343-352.
- Merieu, P. (2020). La escuela después. ¿Con la pedagogía de antes? MCEP. Madrid.
- Ming, Y., Chung, P., M, C., Wu, C. ., & Guan, J. y. (2021). Comparative analysis of student's live online learning readiness during the Coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education. *Computers & Education* , 1-17.
- Mok, K., Xiong, W., & Ke, G. y. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility . *International Journal of Educational Research*, 1-11.
- Muhammad, J. K., & Jumad, A. (2021). Child education in the time of pandemic : lear-

- ning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 1-10.
- Munastiwi, E., & Puryono, S. (2021). Unprepared management decreases education performance in kindergartens during Covid-19. *Heliyon*, 1-8.
- Murillo, J., & Duk, C. (2020). El Covid 19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Pizán E, Barros S. y Yupari, I. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación de los estudiantes de medicina del Perú. En: *Revista Facultad Medicina Humana*. vol.20 no.3 Lima jul./sep 2020. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i3.2959>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria
- Rani, R. S. (22 de abril de 2020). Imagine online school in a language you don't understand. *New York Times*, págs. <https://www.nytimes.com/2020/04/24/learning/lesson-of-the-day-imagine-online-school-in-a-language-you-dont-understand.html>.
- Red por los Derechos de la Infancia . (2020). *Impacto de la pandemia de COVID-19 en los derechos de la infancia en México. Desafíos y oportunidades*. México .
- Renfrewa, M., Bradshaswb, G., Burnett, A., Byromd, A., Entwistle, F., Knigf, K., & Olaviwola, w. y. (2021). Sustaining quality education and practice learning in pandemic and beyond :” I have never learnt as much in my life, as quickly, ever”. *Midwifery*, 1-11.
- Roman, M., & Petrus, A. (2021). The effectiveness of the emergency e learning during COVID-19 pandemic. The case of higher education in economics in Romania. *International Review of Economics Education* , 1-14
- Salazar, Y. y Romano, G. (2020) Contrastes y desigualdades de la educación en tiempos de Covid en Bolivia. Recuperado en: <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/contrastes-y-desigualdades-de-la-educacion-en-tiempos-covid-bolivia/20000013-4491394>
- Sánchez Tortosa, J. (2018), *El culto a lo pedagógico*. Segunda edición. España: Akal
- Simons, M & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Argentina. Miño y Dávila.
- Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia: Anthropos

EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA INDAGACIÓN

Santiago Monsalve Silva¹



<https://orcid.org/0000-0002-4242-1773>

Adriana Janneth Acevedo Andrade²



<https://orcid.org/0000-0002-4364-5111>

Natalia Castiblanco³



<http://orcid.org/0000-0002-7121-6955>

Carlos H. Barreto-Tovar⁴



<https://orcid.org/0000-0002-8464-2603>

Presentado el 1 de junio Aceptado el 5 de julio

¹Licenciatura en Ciencias Naturales. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana. Grupo de Investigación: CAPSAB de la Universidad de La Sabana.
Email: santiagomosi@unisabana.edu.co

²Licenciatura en Ciencias Naturales. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana. Grupo de Estudio de Educación en Ciencias de la Universidad de La Sabana. Red de Docentes Investigadores (REDDI).
Email: adjan2000@yahoo.com

³Colegio Jorbalán de Chía. Grupo de Estudio de Educación en Ciencias de la Universidad de La Sabana.
Email: natalia.castiblanco@colegiojorbalan.com

⁴Licenciatura en Ciencias Naturales. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana. Grupo de Investigación: Sociopolítica, Cultura y Ambiente de la Universidad de La Sabana. Centro de Estudios para el Desarrollo Humano Integral (CEDHIN).
Email: carlosbarto@unisabana.edu.co

Resumen

Este estudio se realizó con el fin de evaluar el efecto del Aprendizaje Basado en Retos (ABR) en la competencia científica indagación en estudiantes de grado séptimo del colegio Jorbalán, Chía, Colombia. La investigación se realizó en el marco de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad de La Sabana. La experiencia estuvo dividida en 5 fases, en las cuales las estudiantes comprendieron la competencia, los tipos y niveles de preguntas a través de la construcción de preguntas de manera progresiva y usando diferentes recursos tecnológicos. Los niveles de indagación al finalizar la intervención aumentaron de forma significativa, así mismo se evidenció en cada una de las fases un crecimiento constante de la competencia.



Palabras clave: Métodos de enseñanza, procesos de aprendizaje, experiencia de aprendizaje, escuela, Aprendizaje Basado en Retos.

Abstract

This study was carried out to evaluate the effect of the Challenge Based Learning (CBL) in the scientific competence of inquiry in seventh grade students of the Jorbalán School, Chía, Colombia. The research was realized within the framework of the Pedagogical Practice of the Bachelor of Natural Sciences from La Sabana University. The experience was divided into 5 phases, in which the students understood the competence, types and levels of questions through the construction of questions progressively and using different technological resources. The levels of inquiry at the end of the inquiry at the end of the intervention increased significantly, as well as a constant growth of competence in each of the phases.

Keywords: Teaching methods, learning processes, learning experience, school, Challenge Bases Learning

Introducción

El presente estudio se desarrolló en el marco de la Práctica Pedagógica I de la Universidad de La Sabana. El objetivo fue determinar el impacto del Aprendizaje Basado en Retos (ABR) en el desarrollo de la competencia científica indagación en un grupo de estudiantes de grado séptimo dentro del área de conocimiento de biología, del departamento de ciencias naturales, en el Colegio Jorbalán, ubicado en el departamento de Cundinamarca, Colombia, el cual tiene como modelo pedagógico la pedagogía del amor, el grupo estaba conformado por 22 niñas quienes tenían una edad entre 12 y 14 años.

En esta experiencia, el análisis se realizó alrededor de los procesos de enseñanza, realizados por el profesor en formación y la profesora tutora, y de aprendizaje frente al planteamiento e identificación de preguntas según su tipo y nivel (Pulido & Romero, 2015) donde se involucrarán activamente las estudiantes como agentes

de construcción de su propio conocimiento, para ello se implementó la estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Por ende, de forma específica, se evaluaron las correlaciones entre los niveles y tipos de preguntas en términos de desempeño académico, evaluando el avance de la competencia, además se determinó la percepción hacia la intervención pedagógica empleando el ABR y finalmente, se evaluó el cambio de los niveles de indagación.

Fundamentación Teórica

Práctica Pedagógica

En la sociedad del siglo XXI, para responder a los retos y necesidades actuales, se ha visto necesaria la implementación de una Educación por Competencias, dado que se requieren personas (profesionales) competentes que sean ca-

paces de actuar en un mundo globalizado como el de hoy, quienes se forman en todas las instituciones educativas, de educación primaria, media y superior.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan las personas a lo largo de su vida, las cuales les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven (Ministerio de Educación Nacional, s. f.), en otras palabras, son procesos contextualizados, referidos al desempeño de la persona dentro de una determinada área del desarrollo humano, por ende, son la orientación del desempeño humano hacia la idoneidad (Tobón, 2015).

Así mismo, deben ser concebidas desde los órdenes de pensamiento: dominio cognitivo (saber), dominio afectivo (ser) y dominio motriz (hacer), de ellos se plantean diversos niveles de acción que se pueden estructurar en los Resultados de Aprendizaje, los cuales son declaraciones explícitas de lo que se quiere que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013), para lo cual se articulan los Dominios de Bloom (Pappas et al., 2013; Starr et al., 2008).

En consecuencia, los Licenciados en Ciencias Naturales de la Universidad de La Sabana, al culminar sus estudios, serán profesores bilingües de física, química o educación ambiental en el nivel de educación media, en instituciones educativas nacionales o internacionales, inves-

tigadores en proyectos de investigación disciplinares o pedagógicos en el área de ciencias naturales y de educación ambiental, y asesores pedagógicos en educación en ciencias para instituciones, centros u organizaciones nacionales o internacionales de educación básica y media. El perfil de un egresado se asegura a través de la formación curricular que responde a las competencias del programa y los Resultados de Aprendizaje de cada asignatura, en este caso puntual la Práctica Pedagógica I fue la materia de articulación en la que el docente en formación enmarcó la investigación realizada.

Según el Ministerio Nacional de Educación (s. f.) la práctica pedagógica es un espacio de formación para educadores, donde predomina la reflexión, apoyada en la conceptualización, investigación y experimentación didáctica. En este se ponen en acción los procesos de formación, favoreciendo así: a) la capacidad intelectual, ética y estética; b) la interlocución con los saberes; c) la identificación de contextos (situación, mental y lingüístico); d) la formación disciplinar, pedagógica y práctica; e) la reflexión-acción; y f) el desarrollo de competencias de los profesionales de la educación.

La práctica pedagógica le permite a los profesores en formación: a) tener un acercamiento, comprensión, estudio y proyección del contexto futuro a desempeñarse; b) reconocer y comprender las dinámicas de una institución educativa; c) dimensionar su labor; d) identificar problemas, necesidad y posibles objetos de estudio; e) reconocer y comprender el proceso educativo;

y f) reconocer, apropiarse y usar referentes académicos para su labor (Ministerio Nacional de Educación, s. f.).

Competencias científicas y la indagación

En coherencia con lo anterior, el MEN plantea que existen a nivel educativo escolar competencias ciudadanas, comunicativas, matemáticas y científicas. Estas últimas hacen referencia a las trabajadas en las áreas de ciencias naturales, las cuales deben de favorecer el desarrollo del pensamiento científico, y permitir la formación de ciudadanos responsables de sus actos, críticas y reflexiones, además, capaces de valorar la ciencia, desarrollando una interacción entre el contenido y un contexto complejo y cambiante. (Adúriz et al., 2011; Meinardi et al., 2017; Ministerio de Educación Nacional, s. f.)

Dentro de ese marco, en el campo de conocimiento de las Ciencias Naturales las competencias que evalúa el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), son: a) el uso comprensivo del conocimiento científico, b) la explicación de fenómenos y c) la indaga-

ción, esta última siendo el interés de trabajo en la práctica, en la cual se evalúa la capacidad de comprender que, a partir de investigaciones, se pueden construir explicaciones sobre el mundo, en este aspecto se involucran procedimientos y metodologías que impliquen generar más preguntas o dar respuesta a ellas (ICFES, 2019).

A su vez, Adúriz et al. (2011), plantean que la indagación consiste en la generación de un pensamiento teórico alrededor de los fenómenos del mundo, donde se construyan representaciones, es decir modelos teóricos, apoyados desde procesos científicos como: la observación y la experimentación, el análisis y la inferencia, la aportación argumentada de evidencias. Adicionalmente, Pulido & Romero (2015) en su investigación retoman una clasificación de los niveles de indagación que puede tener un estudiante, partiendo de la competencia definida por el ICFES (2019), presentada anteriormente, la cual consta de 3 niveles que se deben de trabajar dentro de un aula (Figura 1).

Figura 1. Caracterización de los tipos de preguntas en la competencia de indagación.

| TIPOLOGÍA | DEFINICIÓN | PREGUNTAS HECHAS POR LOS ESTUDIANTES |
|--|--|--|
| Preguntas orientadas a obtener un dato o concepto | Preguntas que piden información sobre un fenómeno, proceso o concepto concreto. | ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Cuántos? ¿Qué es? ¿Cómo pasa? |
| Preguntas que indagan por causa explicativas | Preguntas que cuestionan acerca del Porqué de un hecho o fenómeno. | ¿Por qué? ¿Cuál es la causa? ¿Cómo es que? |
| Preguntas investigables | Preguntas que invitan a realizar una observación una medición o una investigación. | ¿Cómo se puede saber? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se hace? ¿Qué pasaría? |
| Preguntas Atípicas | Preguntas que están en proceso. | No colocan el signo correspondiente a la pregunta. Problemas de redacción de la pregunta. Falta de coherencia y relación en la pregunta planteada. |

Nota: tomada de Pulido & Romero (2015).

Así mismo, dentro de las Mallas de Aprendizaje, se considera que las preguntas son agentes movilizadores de los procesos de pensamiento, y es así como se busca posibilitar que el profesor identifique y explore las ideas previas que dan base a una apuesta didáctica (Ministerio de Educación Nacional, 2017). A partir de lo anterior, Acevedo et al., (2019) plantean que llevar al estudiante a la exploración, implica abordar el conocimiento científico desde diferentes estrategias como la curiosidad y el desarrollo de habilidades científicas, las cuales serán claves en el proceso de aprendizaje.

Aprendizaje Basado en Retos (ABR)

Para el desarrollo de una Educación por Competencias se pueden implementar diferentes estrategias, métodos, modelos y técnicas, con el fin de construcción de aprendizaje activa, una de ellas es el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), una estrategia de aprendizaje originada en Apple y el Centro de Investigación en Ingeniería, en ella se involucra activamente a los estudiantes, dado que presenta la oportunidad de profundizar en la relevancia práctica del conocimiento científico mediante elementos investigativos e interdisciplinarios, lo que propende, por el desarrollo de competencias (Clegg & Diller, 2019; Fidalgo et al., 2017).

Apple (2010) tiene una guía para planeación de estrategias e intervenciones, donde se plantea que el cuerpo del modelo se divide en idea

general, pregunta principal, el reto, actividad guiada, solución, evaluación. Donde, según Reyes y Carpio (sf), estas fases se definen de la siguiente manera: a) idea general, concepto amplio que puede ser explorado en múltiples formas; b) pregunta esencial, refleja el interés de los estudiantes y las necesidades de la comunidad o del proyecto; c) reto: surge de la pregunta esencial y está enmarcado para abordar la idea general y las preguntas esenciales con acciones del contexto; d) preguntas, actividades y recursos guía, representan el conocimiento necesario para desarrollar exitosamente una solución y proporcionar un mapa de aprendizaje; e) solución, respuesta al reto pensada concreta y claramente articulada, f) implementación, los estudiantes prueban la eficacia de su implementación en un ambiente auténtico; g) evaluación, los resultados de la evaluación formal e informal confirman el aprendizaje h) validación, los estudiantes juzgan el éxito de su solución.

Descripción de la Experiencia

Diseño

El estudio se realizó siguiendo una investigación cuasi experimental, evaluando el efecto de estrategias educativas sobre el desarrollo de competencias científicas, por lo que es de corte longitudinal de tendencia de carácter descriptivo; además de ser de tipo mixto, analizando datos de percepción de los estudiantes que se relacionaron con el rendimiento académico

(Inostroza, 2017; Vallet-Bellmunt et al., 2017) expresado en términos de nota de 1,00 a 5,00 y los niveles de competencias (Rojas, 2015).

Participantes

La población fue conformada por 22 estudiantes del colegio Jorbalán, todas de grado séptimo (CJ7) que cursaron el grado en el 2020. A nivel pedagógico, las estudiantes han sido formados bajo el modelo de pedagogía del amor, propuesta por Santa María Micaela.

Instrumentos

La información fue recolectada por medio de diferentes encuestas y rúbricas de evaluación. Dentro del grupo de las encuestas: la primera fue construida en el grupo de investigación CAPSAB, donde se clasificaron los estudiantes en los niveles de indagación, validada con un alfa de Cronbach de 0,63, un valor bajo dado que no era de muchos criterios (9 criterios), y por similitud con una rubrica de clasificación propuesta por Pulido & Romero (2015), y finalmente, la de percepción de la intervención, la cual se validó con un alfa de Cronbach de 0,82. Ya a nivel de rubricas se construyó una sola rubrica para evaluar cada una de las fases de intervención realizadas, obteniendo así un seguimiento cuantitativo y cualitativo del desempeño de los estudiantes en el desarrollo de la competencia indagación.

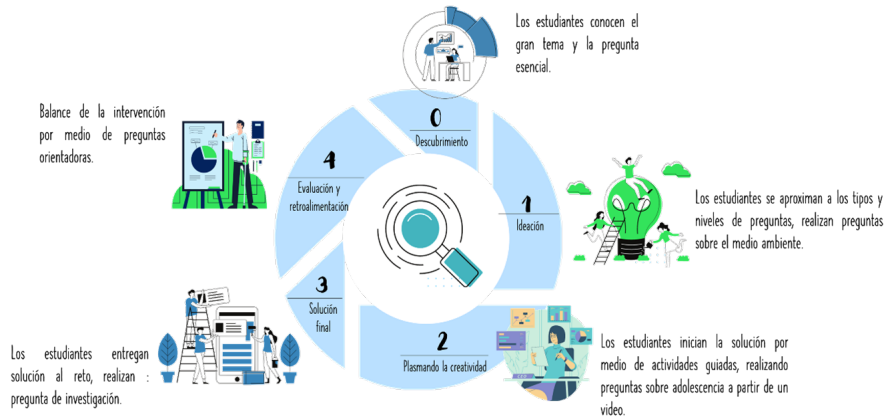
Análisis de datos

El tratamiento de datos se realizó con IBM SPSS Statistics V25.0, obteniendo p-valores de Kolmogorov-Smirnov, para evaluar la distribución de los datos y de Rho Spearman evaluando las correlaciones primero de los desempeños de redacción e identificación de preguntas según su nivel, estas correlaciones por cada una de las fases desarrolladas, y por último, la correlación entre las variables de percepción de la intervención: A. participación, B. organización, C. motivación, D. Aprendizaje de formular preguntas, E. Aprendizaje identificación de niveles. F. utilidad de la intervención, G. Desarrollo de competencias, y H. Aprendizaje Basado en Retos.

Procedimiento

El estudio inició con la caracterización del contexto mental, en términos del nivel de indagación de las estudiantes, momento en el que se aplicó el instrumento 1. Durante el tercer y cuarto bimestre del año 2020, se realizó la intervención con Aprendizaje Basado en Retos, la cual se realizó en 5 fases (Figura 2) en las fases 1, 2 y 3 se evaluaron las evidencias de aprendizaje con rúbrica.

Figura 2. Fases de la intervención bajo el modelo Aprendizaje Basado en Retos (ABR).



la caracterización final de los niveles de indagación, con el instrumento 1, y el balance de la experiencia.

Resultados

Evaluación de la competencia científica indagación por ABR

Para analizar el efecto que tuvo el Aprendizaje Basado en Retos sobre el desarrollo de la competencia indagación, se evaluó la distribución de los datos (Tabla 2), en este análisis se encontró que la distribución es no paramétrica.

Seguido a ello se realizó un análisis de cada una de las fases evaluadas en el ABR, determinando las correlaciones entre los desempeños de las estudiantes.

Fase 1: ideación

En la fase 1, denominada ideación, los estadísticos de Spearman (Tabla 2) revelaron que en el desempeño la redacción de preguntas de nivel 1 se correlacionan con la redacción de las de nivel 2, así mismo ocurrió con la identificación

Dentro de cada una de las fases se llevaron a cabo diferentes momentos de contextualización y trabajo activo de forma remota (Tabla 1). La fase 0 “descubrimiento” se caracterizó por la presentación del reto y la explicación inicial de la competencias científica: indagación, esta fase no tuvo valoración; la fase 1 denominada “ideación” consistió en un acercamiento inicial a la gran idea del reto y la generación de preguntas orientadoras sobre el medio ambiente; la fase 2 denominada “plasmando la creatividad” se desarrolló a partir de recursos alternos: un documental, donde se formularon e identificaron preguntas según su nivel; la fase 3 “solución final” consistió en la elaboración de una pregunta investigativa apoyada en preguntas de dato o concepto y de causa; la fase 4, evaluación y retroalimentación, se desarrolló a partir de preguntas orientadoras obteniendo así un balance de toda la intervención. Por último, se realizó

Tabla 1. *Momentos de la experiencia educativa.*

| Fase | Momentos | Evacuación |
|--|---|---|
| Fase 0: descubrimiento | 1) Explicación de la experiencia educativa “preguntémonos en casa” planteada bajo el ABP. | No aplica |
| | 2) Explicación de la competencia indagación y se realiza pre-test de tipos y niveles de preguntas. | |
| | 3) Dinámica exploratoria de los tipos y niveles de preguntas, usando Pear Deck. | |
| Fase 1: ideación | 1) Recapitulación de los tipos y niveles de preguntas. | Con rúbrica |
| | 2) Las estudiantes redactan 15 preguntas: 7 de nivel 1, 5 de nivel 2 y 3 de nivel 3, donde se identifica interrogativo, tipo y nivel de pregunta, todas acerca de problemáticas ambientales, tema que se estaba trabajando en clase. | |
| | 3) La mayoría de las preguntas se trataron en clases posteriores para el desarrollo de las clases | |
| Fase 2: plasmando la creatividad | 1) e observó el documental Body Story: Teen Dreams, de Discovery Channel (primera clase del 4to periodo). | Con rúbrica |
| | 2) Las estudiantes usan Científicos a tu alcance (https://ciencias-a-tu-alcance.jimdofree.com/), ven los videos y realizan las actividades de la sección: Ciencia Escolar > Competencias Científicas > Indagación. | |
| | 3) A partir del documental las estudiantes redactan 15 preguntas: 3 de nivel 1, 7 de nivel 2 y 5 de nivel 3, identifican interrogativo, tipo y nivel de pregunta. | |
| Fase 3: solución final | 1) Las estudiantes realizan preguntas usando la rutina de pensamiento puente 3,2,1. 3 preguntas de nivel 3, 2 de nivel 2 y 1 de nivel 1. | |
| Fase 4: evaluación y retroalimentación | 1) Por medio de preguntas orientadoras las estudiantes evalúan la intervención educativa bajo una escala de liker, responden ¿qué aprendí?, y finalmente dejan comentarios o sugerencias. | Percepción de los estudiantes y comparativo pre vs. post de los niveles de indagación |
| | 2) Se realiza post-test de tipos y niveles de preguntas. | |

de estos niveles. Por ende, en la primera fase se pudo determinar que el proceso de indagación se condiciona a la capacidad de identificación de los tipos de preguntas y su clasificación,

dado que aquellas estudiantes que tuvieron altos desempeños en el nivel 1 también los tuvieron en el nivel 2 y de forma análoga, las estudiantes que no tuvieron altos desempeños en el nivel 1

Tabla 2. *Análisis de distribución de la población, prueba de Kolmogorov-Smirnov.*

| | Redacción LV1 | Identificación LV1 | Redacción LV2 | Identificación LV2 | Redacción LV2 | Identificación LV3 |
|--------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Fase 1 | 0,000 | 0,012 | 0,000 | 0,004 | 0,000 | 0,000 |
| Fase 2 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,004 | 0,002 |
| Fase 3 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

tampoco los obtuvieron en el nivel 2. De forma particular, no se evidencia correlación existente con el nivel 3, lo que indica que se debe de enseñar de forma explícita cada uno de los niveles de indagación para así promover la capacidad de cuestionamiento investigativo de los estudiantes (Acevedo et al., 2019).

ciones de desempeño de la fase 2: plasmando la creatividad (Tabla 3). Donde las estudiantes pudieron formular preguntas para abordar el contenido de la asignatura de biología.

En la Tabla 3 se evidencia un avance en el desarrollo de la competencia, el cual se identifica a partir las correlaciones fuertes identificadas

Tabla 3. *Correlaciones entre los desempeños en la fase 1.*

| | Redacción LV1 | Identificación LV1 | Redacción LV2 | Identificación LV2 | Redacción LV3 | Identificación LV3 |
|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Redacción LV1 | | 0,454 | 0,000 | 0,948 | 0,690 | 0,866 |
| Identificación LV1 | 0,454 | | 0,541 | 0,004 | 0,505 | 0,064 |
| Redacción LV2 | 0,000 | 0,541 | | 0,669 | 0,754 | 0,393 |
| Identificación LV2 | 0,948 | 0,004 | 0,669 | | 0,290 | 0,281 |
| Redacción LV3 | 0,690 | 0,505 | 0,754 | 0,290 | | 0,064 |
| Identificación LV3 | 0,866 | 0,064 | 0,393 | 0,281 | 0,064 | |

Fase 2: plasmando la creatividad

Como tercer análisis se estudiaron las correla-

en los estadísticos. Inicialmente se evidencia una correlación entre la identificación de preguntas de nivel 1 y 2, así mismo, se identificó

Tabla 4. *Correlaciones entre los desempeños en la fase 2: Plasmando la creatividad.*

| | Redacción LV1 | Identificación LV1 | Redacción LV2 | Identificación LV2 | Redacción LV3 | Identificación LV3 |
|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Redacción LV1 | | 0,019 | 0,010 | 0,440 | 0,005 | 0,374 |
| Identificación LV1 | 0,019 | | 0,112 | 0,002 | 0,039 | 0,016 |
| Redacción LV2 | 0,010 | 0,112 | | 0,046 | 0,001 | 0,024 |
| Identificación LV2 | 0,440 | 0,002 | 0,046 | | 0,016 | 0,000 |
| Redacción LV3 | 0,005 | 0,039 | 0,001 | 0,016 | | 0,001 |
| Identificación LV3 | 0,374 | 0,016 | 0,024 | 0,000 | 0,001 | |

que la identificación de preguntas de nivel 2 se correlacionan con las de nivel 3, y finalmente la redacción de preguntas de tipo investigativo (nivel 3) se correlacionó con la redacción de nivel 1, la redacción de nivel 2 y la identificación de nivel 3. Si bien se evidencian mayores correlaciones se logró identificar que todavía era necesario enseñarles a preguntar a las estudiantes, fomentando así la apropiación del proceso de aprendizaje propio, trabajando en la rigurosidad del planteamiento y llevando a las estudiantes a explorar, investigar y experimentar para comprender los fenómenos naturales y el mundo (Acevedo et al., 2019; Pulido & Romero, 2015). Ahora bien, de acuerdo a los estadísticos fue evidente un incremento en la indagación, lo que

ponentes necesarios dentro de los ambientes de aprendizaje según Gamboa et al. (2016) para cumplir con las dimensiones y propósitos de ellos. Para ello se realizaron actividades guiadas mediadas por tecnología soportadas en Científicos a tu alcance y las estudiantes se enfrentaron a la solución final del reto: formular preguntas de investigación disciplinar.

Fase 3: solución final

Por ende, el cuarto análisis realizado fue el estudio estadístico de correlaciones de la fase 3, donde construyeron preguntas de nivel 3, soportadas en preguntas de nivel 2 y 1.

Tabla 5. *Correlaciones entre los desempeños en la fase 3: solución final.*

| | Redacción LV1 | Identificación LV1 | Redacción LV2 | Identificación LV2 | Redacción LV3 | Identificación LV3 |
|---------------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Redacción LV1 | | 0,000 | 0,042 | 0,000 | 0,000 | 0,008 |
| Identificación LV1 | 0,000 | | 0,042 | 0,000 | 0,000 | 0,008 |
| Redacción LV2 | 0,042 | 0,042 | | 0,314 | 0,000 | 0,206 |
| Identificación LV2 | 0,000 | 0,000 | 0,314 | | 0,038 | 0,000 |
| Redacción LV3 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,038 | | 0,206 |
| Identificación LV3 | 0,008 | 0,008 | 0,206 | 0,000 | 0,206 | |

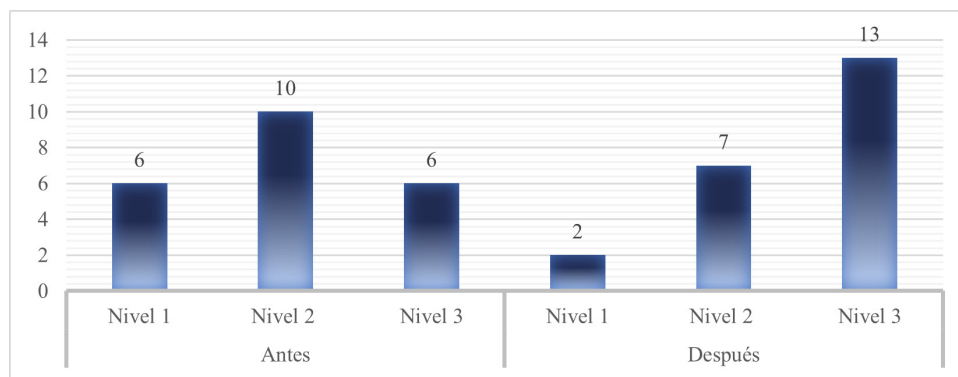
también significa una visibilización del pensamiento (Pulido & Romero, 2015) sin embargo, se evidencian algunas correlaciones que no son fuertes, es decir, que no se pueden asegurar estadísticamente la tendencia de regresión lineal, lo que indicó la necesidad de seguir trabajando en la construcción de conocimiento conjunta dentro del ambiente de aprendizaje, involucrando a las estudiantes en las interacciones, com-

A partir del análisis estadístico de Rho de Spearman, se identificó que la redacción e identificación de preguntas de nivel 1 se correlacionan fuertemente con la identificación de preguntas de nivel 2 y 3, y la redacción de nivel 3, y entre ellas (identificación y redacción de preguntas de nivel 1). Así mismo, se presentó una correlación entre la redacción de preguntas de causa o propósito y las investigables, por otro lado, la iden-

tificación de preguntas de nivel 3 se correlaciona con la identificación de aquellas de nivel 2.

el nivel de indagación final de cada una de las participantes a partir del puntaje más alto en los tres niveles de indagación (Figura 3).

Figura 3. Cambios en los niveles de indagación.



En consecuencia con lo anterior se identificaron 24 correlaciones bivariadas que indicaron un avance significativo en el desarrollo del saber preguntar de forma consciente, quizá porque las estudiantes realizaron un proceso de metacognición y reflexión, el cual les permitió identificar los tipos de preguntas, estos avances también se deben a la visibilización del pensamiento que se potenció a lo largo de la intervención, lo cual presenta coherencia con los resultados de Acevedo et al. (2019), aportando así a las competencias investigativas donde las estudiantes desarrollan la capacidad de construcción de explicaciones científicas a los fenómenos que ocurren en el mundo (Chona et al., 2006).

Fase 4: evaluación y retroalimentación

Finalmente, para evaluar y validar el progreso de las estudiantes en torno a la competencia indagación se analizaron los resultados de la caracterización inicial y final donde se definió

A partir del análisis pre y post intervención (Figura 3) se determinó que las estudiantes a nivel general avanzaron en el desarrollo de la competencia donde el 59%, 13 estudiantes, tienen la capacidad de construir explicaciones a partir de investigaciones generando preguntas investigativas, es decir, aquellas que invitan a realizar mediciones para explicar los fenómenos naturales reconociendo también las preguntas de nivel 2 y 1. Además, el 32% se ubicaron en el nivel 2, quienes reconocen este nivel y el 1, en este caso las estudiantes son capaces de comprender preguntas de tipo causal, que invitan a preguntar por las causas o los porqué de los fenómenos, finalmente, solo 2 estudiantes, que representan el 9%, se ubican únicamente en el nivel 1, quienes dominan las preguntas de tipo conceptual, las cuales solicitan definiciones o datos puntuales (ICFES, 2019; Pulido & Romero, 2015).

En coherencia con lo anterior, se logró determinar que la competencia de indagación es un

proceso que debe ser enseñado de forma explícita, pues los estudiantes pueden dominar inicialmente 1 o 2 niveles, pero no los conocen todos, por ende, es necesario que sean expuestos para ellos y que comprendan que son factoriales (Figura 4), es decir, que se dominan de forma secuencial, la mayoría que saben el proceso de pensamiento de nivel 3, conocen y dominan el de nivel 2 y 1, mientras que si se clasifican en nivel 2 dominan totalmente el nivel 2 y 1.

plementación del Aprendizaje Basado en Retos para el desarrollo de la indagación como competencia científica, inicialmente se analizaron las puntuaciones promedio a cada uno de los aspectos (Figura 5), donde los estudiantes en la mayoría de ítems evaluaron con una puntuación mayor a 4,0.

Así mismo, en la Figura 5, se evidencia que las estudiantes reconocieron el ABR como una estrategia en la que pudieron participar de forma

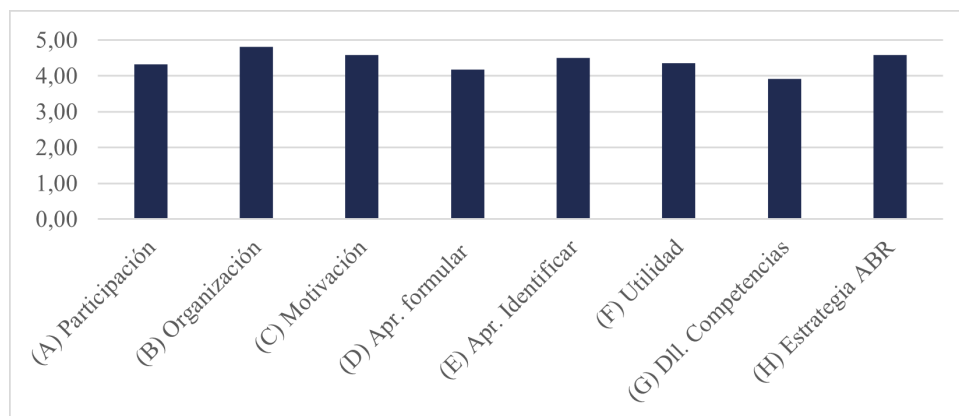
Figura 4. La competencia de indagación como un proceso factorial.



El último análisis realizado fue la validación de la percepción de las estudiantes hacia la im-

activa (ítem A), la cual las motivó (ítem C) positivamente para aprender a formular (ítem D) e

Figura 5. Percepción de la intervención por Aprendizaje Basado en Retos (ABR)



identificar (ítem E) preguntas, adicionalmente, calificaron de forma sobresaliente la organización de la intervención (ítem B), lo cual quizá redundó en la utilidad (ítem F) de las habilidades de pensamiento adquirido para la clase de biología y la construcción de su conocimiento científico. Además de ello, identificaron el Aprendizaje Basado en Retos como una estrategia activa y útil.

Si bien se recibieron calificaciones altas, el desarrollo de competencias obtuvo una puntuación promedio de 3,9, lo que indicó que no todos los estudiantes reconocieron el progreso de sus niveles de indagación como el trabajo de la competencia, quizá porque no se hizo totalmente explícito de forma constante la indagación como competencia, pero los estudiantes tuvieron una aproximación a ello, con estos resultados se prosiguió a considerar las correlaciones posibles entre las percepciones (Tabla 5), con el fin de realizar una evaluación más robusta de la metodología empleada, el Aprendizaje Basado en Retos.

A partir de los estadísticos de correlaciones se identificó que la participación (A) se correlaciona con la motivación (C) y la utilidad de lo aprendido (F), es decir que las estudiantes reconocieron que la posibilidad de comunicación, participación e interacción las motivó de forma significativa, generando así una construcción activa de su proceso de aprendizaje, lo que redundó en la utilidad de los aprendizajes, todo esto presenta coherencia con lo expuesto por Fidalgo et al. (2017) quienes expresaron que el ABR es una estrategia de aprendizaje activo. Así mismo, se evidenció que la organización (B) correlaciona con el aprendizaje de la identificación de preguntas (E), la utilidad (F), el desarrollo de competencias (G) y la estrategia global de ABR (H), es decir que en el diseño de este ambiente de aprendizaje, las estudiantes reconocen que la dimensión temporal (Gamboa et al., 2017; Iglesias, 2008) es fundamental para el éxito del aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Otra de las correlaciones observadas fue la motivación (C) con el aprendizaje de formular

Tabla 6. Correlaciones entre los criterios de evaluación de la intervención. Prueba de Rho Spearman

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| A | | 0,794 | 0,008 | 0,197 | 0,606 | 0,035 | 0,416 | 0,667 |
| B | 0,794 | | 1,000 | 0,111 | 0,019 | 0,012 | 0,036 | 0,046 |
| C | 0,008 | 1,000 | | 0,003 | 0,233 | 0,076 | 0,805 | 0,398 |
| D | 0,197 | 0,111 | 0,003 | | 0,028 | 0,126 | 0,061 | 0,048 |
| E | 0,606 | 0,019 | 0,233 | 0,028 | | 0,077 | 0,535 | 0,495 |
| F | 0,035 | 0,012 | 0,076 | 0,126 | 0,077 | | 0,022 | 0,141 |
| G | 0,416 | 0,036 | 0,805 | 0,061 | 0,535 | 0,022 | | 0,261 |
| H | 0,667 | 0,046 | 0,398 | 0,048 | 0,495 | 0,141 | 0,261 | |

preguntas (D) y la formulación de preguntas (D) con el aprendizaje a identificarlas (E) y la estrategia ABR (H), lo que indicó que las estudiantes reconocieron la motivación como un elemento que fortaleció el aprendizaje de identificar y redactar preguntas, lo cual era la misión del Aprendizaje Basado en Retos, por ende, de acuerdo con Vera-Monroy et al. (2020), el diseño de estrategias activas en el ámbito educativo fomenta la comprensión de los procesos cognitivos siempre y cuando se identifiquen los mismos. Así mismo, se puede decir que además de presentar mejoras en el pensamiento crítico (Nawawi, 2017), el ABR contribuye al desarrollo de la competencia científica indagación, donde los estudiantes construyen su aprendizaje a partir de las interacciones creadas en el ambiente de aprendizaje, respondiendo a los principios y dimensiones de estos (Cano & Lledó, 1990; Gamboa et al., 2017; Iglesias, 2008).

Finalmente, con lo estadístico también se evidenció una correlación entre la utilidad (F) y el desarrollo de competencias (G), si bien el aspecto de competencias no fue el valorado más alto, las estudiantes reconocen que la utilidad de la intervención educativa va más allá del aprender contenidos, es decir, que ellas mismas reconocen que se desarrollan competencias y son útiles para el desarrollo integral de ellas, dándole la oportunidad de comprender los fenómenos que ocurren en el mundo, a partir de esto, se determina que en el área de ciencias naturales se ha contribuido a la reflexión e indagación, habilidades de pensamiento requeridas para la formación de ciudadanos responsables

(Meinardi et al., 2017), gracias al ABR que involucro a las estudiantes, haciéndolas el eje central de toda la actividad educativa, por ende, se rescata el acierto de la experiencia al enseñar a las estudiantes a formular preguntas de manera estructurada y consciente, donde ellas pudieron evidenciar su progreso en los procesos de indagación a partir de la evaluación continua y formativa, lo que se hizo evidente en la fase de evaluación y balance.

Consideraciones Finales

Al diseñar una intervención educativa, es apropiado identificar los procesos metodológicos de las estrategias propuestas a la fecha, de tal forma que se reconozcan las ventajas y desventajas de cada una, esto en coherencia con los procesos cognitivos a desarrollar durante la experiencia, para así evaluar la más apropiada para cumplir con el objetivo propuesto. En este estudio se evidenció que la implementación del Aprendizaje Basado en Retos promueve el desarrollo de la competencia científica indagación, incrementando la motivación de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje.

La indagación es un proceso de pensamiento que debe ser enseñado de forma explícita y acompañado de un profesor guía y motivador, todo esto teniendo en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo de cada uno de los estudiantes, donde se procederá a subir los niveles de desempeño a medida que los estudiantes logren

realizar los procesos de forma individual.

La validez de la intervención se establece en dos dominios, el primero hace referencia a la evaluación de los desempeños de los estudiantes, con el fin de establecer la calidad de la intervención alrededor de su objetivo, es decir, los indicadores de efectividad, los cuales permiten establecer que se promueve el desarrollo integral de los integrantes del ambiente de aprendizaje: fomenta la competencia científica desarrollada, la indagación, la visibilización del pensamiento y la motivación que redundan en el protagonismo de los estudiantes, y el segundo, la percepción de los actores principales, los estudiantes, quienes evalúan, la estrategia empleada y los aprendizajes construidos en la experiencia, reconociendo la utilidad y el alcance de los Resultados de Aprendizaje definidos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. J., Romero, Y. N., & Barreto, C. H. (2019). Enseñar a preguntar en biología desde la visibilización del pensamiento. *Bio-grafía*, 0, 1482-1493. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11047>
- Adúriz, A., Adriana, G. A., Rodríguez, D. P., López, D. M., Jiménez, M. del P., Izquierdo, M., & Sanmarti, N. (2011). *Las Ciencias Naturales en Educación Básico: formación de ciudadanía para el siglo XXI* (Secretaría de Educación Pública (ed.); Primera).
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE*. http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES_DIDACTICOS/WEB_MADI_MANUAL_DOCENTIA_UNED_APROBADO_ANECA_09_04_20_0.PDF
- Apple. (2010). *Challenge Based Learning A Classroom Guide*. https://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf
- Cano, M. I., & Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje* (Díada (ed.)). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=28682>
- Chona, G., Arteta, J., Martínez, S., Ibáñez, X., Pedraza, M., & Fonseca, G. (2006). ¿Qué competencias científicas promovemos en el aula? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 20, 62-70. <https://doi.org/10.17227/ted.num20-1061>
- Clegg, J. R., & Diller, K. R. (2019). Challenge-based instruction promotes students' development of transferable frameworks and confidence for engineering problem solving. *European Journal*

- of Engineering Education*, 44(3), 398-416. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1524453>
- Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García, F. J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, ISSN-e 1699-4574, N°. 25, 2017 (Ejemplar dedicado a: Enero-Junio), págs. 1-8, 25, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067451&info=resumen&idioma=SPA>
- Gamboa, M. C., Ahumada, V. D. R., & Guerrero, J. H. (2016). Desarrollo Sostenible en el Aula universitaria: influencia de los canales de percepción y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico. *Investigación con Pertinencia*.
- Gamboa, M. C., García, Y., & Ahumada, V. D. R. (2017). *Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje: Consideraciones con base en la PNL y los Estilos de Aprendizaje*. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/11973>
- ICFES. (2019). *Prueba de ciencias naturales Saber 11.º*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Marco+de+referencia+ciencias+naturales+saber+11.pdf/1713a30f-87e5-e944-b8bc-07645b9a9a4e>
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil : dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 49-70. <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>
- Inostroza, F. A. (2017). Estudiantes con déficit atencional enfrentando tareas de comprensión lectora y producción de textos: Un estudio comparativo en alumnado de 4º año de educación primaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, ISSN-e 1409-4258, Vol. 21, N°. 3, 2017, 21(3), 16. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.7>
- Meinardi, E., Galli, L., Chion, A. R., & Plaza, M. V. (2017). *Educación en ciencias* (R. Rottemberg (ed.); Primera). Editorial Paidós. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.09.010>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje Ciencias Naturales y Educación Ambiental*.
- Ministerio Nacional de Educación. (s. f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Recuperado 15 de diciembre de 2020, de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Nawawi, S. (2017). Developing of module challenge based learning in environmental

- material to empower the critical thinking ability. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 3(2), 212. <https://doi.org/10.21831/jipi.v3i2.15988>
- Pappas, E., Pierrakos, O., & Nagel, R. (2013). Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, 48, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.09.039>
- Pulido, G. E., & Romero, Y. N. (2015). Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: Observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del Colegio Rural José Celestino Mutis I.E.D. [Universidad de La Sabana]. En *Universidad de La Sabana*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17538>
- Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), 1-14. <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet2015Volumen16N°01-htp://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n010115.html>
- Starr, C. W., Manaris, B., & Stalvey, R. H. (2008). Bloom's taxonomy revisited: Specifying assessable learning objectives in computer science. *ACM SIGCSE Bulletin*, 40(1), 261-265. <https://doi.org/10.1145/1352322.1352227>
- Tobón, S. (2015). *Formación Basada en Competencias Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I., & Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educacion XXI*, 20(1), 277-297. <https://doi.org/10.5944/educXXI.11408>
- Vera-Monroy, S. P., Mejia-Camacho, A., & Gamboa, M. C. (2020). C=OCARBOHIDRATOS: efecto del juego sobre el aprendizaje. *Educación Química*, 31(1), 35. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.1.68522>

CUANDO NO FRAGUA LA PAZ: SUSTITUCIÓN DE COCA Y ORGANIZACIONES SOCIALES CAMPESINAS EN EL FRAGUA, SUR DEL CAQUETÁ, DURANTE EL POSACUERDO

Oscar Javier Neira Quigua¹



<https://orcid.org/0000-0002-8860-0240>

¹Comunicador Social y Periodista de la Universidad Surcolombiana, especialista en pedagogía de la Universidad de la Amazonia y Magister en Conflicto, Territorio y Cultura de la Universidad Surcolombiana. Ha sido asistente de investigación en el Grupo Colciencias Culturas, Conflicto y Subjetividades en la Región Surcolombiana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Usco, docente catedrático del programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia en el área de investigación cualitativa. Ha trabajado también como Director de la Emisora de la Universidad de la Amazonia, como periodista, editor de medios regionales y como reportero independiente.
Email: os.neira@udla.edu.co

Resumen

El punto 4 “Sobre solución al problema de las drogas ilícitas” en el Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, planteó nuevas formas más acordes con el capital social de diálogo de las organizaciones campesinas, en las que el Estado colombiano podía abordar sin violencia el problema de las drogas de uso ilícito en territorios cocaleros como el del Fragua, en el sur del Caquetá. Sin embargo, a raíz de las particularidades sociales de este territorio, se manifiesta una serie de situaciones que van construyendo un escenario organizativo que no olvida las trayectorias históricas violentas y que se mueve en un diálogo asimétrico con narrativas externas, sean estatales o también organizativas ‘desde arriba’ o desde plataformas aglutinantes del discurso de lucha sobre lo agrario y popular. En medio de este panorama, se propone una lectura del impacto de la política para la sustitución de cultivos de uso ilícito en las dinámicas organizativas del territorio del Fragua. Se advierte en este análisis que el posacuerdo debería ser una oportunidad para la reivindicación de los pobladores y sus luchas históricas, como también la del mismo Estado, que ha tenido presencias violentas en los territorios amazónicos como el del Fragua.

Palabras clave: Coca, guerra, paz, sustitución, Estado, Acuerdo de paz, organización social, campesino, conflicto.



Abstract

Point 4 “On solution to the problem of illicit drugs” in the Peace Agreement between the Colombian State and the Revolutionary Armed Forces of Colombia, FARC, proposed new ways more in line with the social capital of dialogue of peasant organizations, in the that the Colombian State could tackle without violence the problem of drugs for illicit use in coca growing territories such as Fragua, in the south of Caquetá. However, a root of the social peculiarities of this territory (isolation by war, organizational construction in the midst of war, peasant mobilizations), manifests itself during the post-agreement of a series of situations that are going to build an organizational scenario that does not forget historical trajectories violent and moving in an asymmetric dialogue with external narratives, whether controlled or also organizational ‘from above’ or from agglutinating platforms of the discourse of struggle on the agrarian and popular. The situation of the peasant of the Forge was brought about in which he must move between the speeches of the State, the speeches of centralized national social organizations in Bogotá, and his own memories of struggle. In the midst of this panorama, he proposes a reading of the impact of the policy for the transformation of crops for illicit use on the organizational dynamics of the territory of Fragua. It is noted in this analysis that the post-agreement should be an opportunity for the demand of the inhabitants and their historical struggles, as well as the State itself, which has displayed violent presences since the 1980s, the time of the war against the M - 19, until reaching the 21st century with the Patriot Plan, in Amazonian territories such as the Fragua.

Keywords: Coca, war, peace, substitution, State, Peace Agreement, social organization, peasant, conflict.

Introducción

El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, producto de la negociación entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, planteó una serie de expectativas en los territorios rurales nacionales que, a juicio de organizaciones comunitarias, sociales, políticas, gubernamentales, no gubernamentales, académicas, podrían transformar la lógica de la presencia estatal en los territorios y plantear un nuevo escenario de diálogo social en asuntos fundamentales del

devenir rural. Sin embargo, la implementación del Acuerdo ha abierto más incertidumbres que concreciones y la expectativa por una presencia distinta del Estado en los territorios se ha desinflado para dar paso a discusiones orgánicas sobre las nuevas dinámicas organizativas en el sector rural, producto de las pujas en las que ha entrado la discusión ahora con la institucionalidad y en medio de la emergencia de nuevas violencias, asociadas a la reorganización de grupos disidentes de las FARC, a la aparición de grupos paramilitares y de bandas delincuenciales comunes.

La dinámica del posacuerdo, con un proceso de implementación precario y con

la emergencia de nuevas violencias, ha dejado a los territorios expuestos para ser intervenidos por las políticas coercitivas explícitas y entreveradas del Estado y, por fenómenos adscritos a dinámicas globales, tales como: “la guerra contra las drogas”, el modelo extractivista y el narcotráfico, lo cual amenaza de manera directa los principales motivos de subsistencia de los pobladores en el territorio (el cultivo de coca y el medio ambiente) y, en consecuencia, las estructuras sociales, económicas y políticas que se erigieron alrededor de esos motivos de subsistencia. Con relación al Acuerdo de paz, cuyo postulado inicial precisa la intención fundamental de buscar una transición de la presencia institucional para integrar los territorios; también una mayor inclusión social y el fortalecimiento de la presencia del Estado (2016, p. 6), Ciro Rodríguez (2018), ha sugerido que mientras no haya una transformación real, efectiva, contextualizada de las relaciones del Estado con las regiones, no va a haber ningún acuerdo que sirva. Y eso pasa por cambiar la política de drogas.

La organización social campesina tal cual se conocía, cuyas figuras fueron concebidas en el marco de la presencia del conflicto político militar, entra en crisis en medio de estas dinámicas. Las razones: el nuevo escenario del posacuerdo—perfilado de incumplimientos y ausencias—, la falta de una narrativa articuladora y la desarticulación del movimiento guerrillero. La desaparición de las FARC ha dejado sin un control (en términos de aplicación de normativas) las dinámicas cotidianas y comunales eri-

gidas en los territorios a lo largo de su historia. De igual forma, sin las FARC, la organización social dejó de tener un *orientador* en los asuntos organizativos que se construyeron para encarar políticamente las realidades sociales y políticas adversas a los intereses del campesino, como se indagará en esta investigación. Espinosa (2003), ha acuñado el término de *región de control* para analizar el trabajo político de la guerrilla con las comunidades campesinas en el norte del Cauca, entendiéndolo por esta una concepción territorial a partir del parámetro político y estratégico con que las FARC plantearon y llevaron a cabo su trabajo en las zonas donde los frentes tuvieron injerencia. En la actualidad, sin ser ahora una *región de control* para el actor armado FARC, en el Cauca el escenario del posacuerdo ha dejado a los territorios susceptibles de ser manejados por nuevos actores armados sin una perspectiva política de su presencia en los territorios, cuyas búsquedas son, llanamente, el control del mercado de la coca y de la minería, de acuerdo con las manifestaciones esporádicas que han tenido algunos actores en los territorios. No obstante, sería necesario considerar el horizonte que van tomando las llamadas eufemísticamente como *disidencias de las FARC*, cuya narrativa en los territorios aún no es contundente y la que existe está orientada a retomar las banderas farianas y, de manera precisa, a aceptar el incumplimiento del Acuerdo de paz movilizándolo su acción alrededor de ese hecho.

Todo lo anterior en medio de la desconfianza de los comunales en las instituciones, un asunto de vieja data en las zonas rurales que persiste en

medio del escenario del posacuerdo y avivado por la intensificación de la presencia exclusiva del Estado por medio de la fuerza pública y de la aplicación de políticas que no se relacionan con la expectativa de integralidad generada con los Acuerdos de paz. Esto ocurre a pesar de las nuevas formas en las que la fuerza pública ha asumido su diálogo con las comunidades. Pero este asunto tiene consigo una trayectoria, la cual es señalada por Ciro, Estefanía(2018, p. 27), quien sugiere que los Acuerdos de paz aparecen justamente después de la ejecución del Plan Colombia, cuando la legitimidad y la confianza con el Estado está más deteriorada en la región.

Entre tanto, asuntos estructurales como la concentración de la tierra, siguen expulsando a los campesinos hacia territorios cordilleranos en los cuales se desarrolla el cultivo de la coca, en detrimento de las condiciones de vida de los pobladores y del medio ambiente(Parques Nacionales, 2005). Los cambios ecológicos y la violencia que se ha padecido las zonas, todo lo anterior se continúa reproduciendo en el contexto de una territorialidad construida desde la colonización histórica y su lógica de ampliación de la frontera agrícola, para el caso del piedemonte caqueteño. Queda la incertidumbre sobre la expresión particular de esas violencias, sin estructuras reguladoras de la cotidianidad y de la economía, como era el caso de las que tenía las FARC en distintas regiones del país, dentro de las cuales está San José del Fragua al sur de Caquetá en la frontera con los departamentos de Putumayo y Cauca, región sobre la cual se desarrolla este estudio.

El punto 4 del Acuerdo de paz(2016), dedicado especialmente a “la solución del problema de las drogas ilícitas”, erige una propuesta pensada para

...regiones y comunidades del país en condiciones de pobreza y abandono que se han visto afectadas directamente por el cultivo, la producción y comercialización de drogas ilícitas, incidiendo en la profundización de su marginalidad, de la inequidad, de la violencia...”.
(p. 98)

De igual forma, el Acuerdo de paz (2016) considera que “es necesario diseñar una nueva visión que atienda las causas y consecuencias de este fenómeno –el de las drogas ilícitas–...”(p. 99). De esta manera, el Acuerdo planteó intervenir asuntos fundamentales del devenir de regiones como la del Fragua, clave en el Caquetá, no sólo por compartir frontera con los departamentos de Putumayo y Cauca, sino también por ser la única de todo el piedemonte occidental amazónico que se conecta fluvialmente con todo el circuito hídrico que va a dar al río Caquetá. No es casual que la UNODC, organización encargada de realizar todo el seguimiento al proceso de la sustitución de los cultivos de uso ilícito a nivel nacional, haya certificado, con corte a 2015, que los cultivos sigan concentrados sobre esta zona del piedemonte amazónico.

Esta investigación busca comprender, sin perder de vista toda la trayectoria histórica de lo que ha ocurrido socialmente en la región del Fragua en medio del conflicto armado, cómo la concreción –en teoría e inicial práctica–, de un Acuerdo de paz con uno de los principales actores de la historia regional –las FARC –, ha transformado las dinámicas de la organización social campesina, desde la cual se ha soportado a las principales búsquedas comunitarias y el diálogo de los pobladores con lo local, lo nacional y lo más global.

El tema cocalero ha sido principal en el devenir de la región del Fragua; ha definido los horizontes comunitarios y, con las actuales incertidumbres, plantea sendos interrogantes que la academia puede contribuir a dilucidar. La corriente de los tiempos ha sido adversa para los pobladores fragueños: la guerra, el aislamiento, la coerción estatal, la pobreza, entre otros fenómenos, han sido y están siendo ‘remados’ por los campesinos en un proceso que es necesario comprender desde el presente.

Marco teórico

Las preguntas de la investigación, orientadas hacia la comprensión de lo que se expresó organizativamente en los territorios del Fragua, en el sur del Caquetá, alrededor de la implementación del punto 4 del Acuerdo de paz, fueron abordadas desde elementos conceptuales y teóricos claves para entender no sólo el hecho particular

sino todo el universo de la problemática en el contexto social y geopolítico de la región. Los referentes teóricos y conceptuales que orientaron el análisis se basan en autores clave que han estudiado la Amazonia colombiana desde el punto de vista de los fenómenos sociales que en estos territorios se han manifestado.

Las líneas fundamentales del análisis orientaron las observaciones y la búsqueda. La perspectiva de lo aquí planteado, imbrica cada uno de los referentes abordados a continuación:

Organización social y Estado ausente. Lo primero es comprender que la dimensión de lo relativo a la organización social en territorios como el Fragua, se ubica principalmente en las órbitas de una trayectoria histórica que inicia en la habitación de territorios selváticos para lo cual es necesaria la construcción de la solidaridad. Esto es fundamental para entender que el ser cocalero es una manifestación legítima, precisa de una cotidianidad y expresión de motivos de subsistencia en ambientes complejos. En medio de esta dimensión es que comienzan a aparecer las otras dimensiones de la realidad social cocalera, relativas a las narrativas políticas, institucionales, endógenas y exógenas que se van imbricando con la realidad cocalera.

Ramírez (2001), ha escrito lo siguiente sobre la base de la organización campesina que se mantuvo aún durante la actividad cocalera:

Los intercambios de trabajo entre las familias colonizadoras en un primer momento, y la construcción colectiva de caminos, puentes, es-

cuelas, edificaciones comunales, etc., así como la recolección de dinero mediante fiestas, bazares o donaciones para contribuir a obras de beneficio para la vereda o, en los últimos meses, para la región en su conjunto, expresan ese carácter de identidad mutua y de fuerte sentido cohesivo, que se ha anotado como característico de los miembros de esta unidad social.(p. 46)

En esta argumentación, la autora se basa también para afirmar que las identidades colectivas construidas por los cocaleros durante las movilizaciones sociales, tales como las marchas de 1996, tienen su particularidad en cuanto a los campesinos cocaleros les ha correspondido construir su realidad sin el apoyo del Estado, comprendido como el promotor de presencias que les garantizarían un bienestar a los pobladores.

Las reflexiones anteriores son fundamentales para entender cómo las identidades colectivas en la amazonia occidental están siendo moldeadas por los sentimientos de exclusión y abandono por parte del Estado central y la clase política hegemónica; en consecuencia, las identidades políticas que emergen lo hacen culpabilizando y respondiendo a este estado central ausente, que cuando se hace presente durante los paros cívicos es represivo y

reitera la condición de marginalidad de su habitantes, tal como se hizo evidente durante el movimiento de los campesinos cocaleros y los movimientos cívicos que lo precedieron.(Ramírez M. C., 2001, p. 151)

En el Fragua, la organización social campesina no sólo ha configurado al territorio, sino que ha determinado cómo han debido ser las posturas colectivas frente al proceder estatal en una adscripción a narrativas políticas de ‘lucha social’ y en una construcción espontánea de narrativas producto de la solidaridad necesaria en contextos hostiles. Esto se observa en los escenarios en los cuales está teniendo lugar una presencia diferente del Estado en el territorio a partir del Acuerdo de paz, en las narrativas que se van manifestando en las partes implicadas y en las memorias de la gente que asocia el actual proceder estatal con el que ha tenido históricamente. Esto es clave para abordar el análisis de la trayectoria de los procesos organizativos que han desembocado en la construcción de la Asociación Portales del Fragua, como una manera de responder a la construcción política del Acuerdo de paz con las FARC, en un matiz distinto, porque en el Fragua, más que manifestarse sentimientos de exclusión y de abandono, como lo plantea Ramírez(p. 151), se ha erigido una perspectiva de contingencia social frente a la violencia.

Así, el Estado, como una entidad promotora de bienestar, por su proceder, comprendido como ausente, es uno de los principales constructores

de la narrativa de lucha de los campesinos coca-leros, quienes han sido producto de una serie de condiciones históricas de exclusión. Al contrario de las narrativas que invisibilizan al Estado, este sí ha estado. Y lo mismo ocurre con la organización social, esa idea de que no hay nada en los territorios amazónicos, de que la amazonia es desierta, es falsa, las organizaciones también han poblado estos territorios.

En las discusiones académicas sobre el papel del Estado en la Amazonia, el Caquetá ha estado en la tensión de construir y de que le construyan su discurso como región perteneciente al país. En primer lugar, está la lógica que relaciona a la colonización como una gesta heroica, rebelde, producto de la capacidad revolucionaria. Es la relación que Margarita Serje ha considerado como el principal interés de los estudios regionales, lo que, a su juicio, “evidencia que el interés, más que en la colonización, ha estado en la historia de las guerrillas”(Serje, 2005, p. 151). En segundo lugar, el Caquetá ha estado inserto en el discurso nacional a partir del relato sobre la naturaleza exuberante como rasgo esencial del territorio. Tanto lo uno como lo otro ha desconocido las particularidades inherentes a todas las regiones, tanto desde el punto de vista de su configuración territorial como del de su habitación.

Serje(2005), amplía la dimensión del debate sobre el asunto de la presencia o ausencia del Estado y sugiere el hecho de que las mismas acciones promovidas por éste hacen parte de su intención excluyente y que responde a la lógica

de mantener la posición subalterna de territorios apartados, excluidos. Inclusive va más allá al comprender que el impulso de resistencia que emerge entre los pobladores de los territorios excluidos, hace parte de la misma lógica de construcción de la alteridad desde el Estado, estetizando esas resistencias. En el análisis de la trayectoria de los procesos organizativos locales del Fragua, de cómo el Estado ha asumido el problema de las drogas ilícitas en estas regiones y del papel de la organización social campesina frente a este problema, objetivos planteados en esta investigación, cobra especial relevancia el planteamiento de Serje en cuanto a que nos ayuda a poner en perspectiva el momento actual de la implementación del Acuerdo de paz en territorios como el Fragua como una forma del Estado avanzar en su proyecto hegemónico.

Resulta significativo que los proyectos dirigidos al ‘empoderamiento’ (empowerment) de las comunidades, ni siquiera se proponen abordar los factores centrales de esa asimetría. Ni la transformación de las estructuras de concentración de la riqueza, el capital y el acceso a las decisiones del Estado, ni la visión patriarcal que el Estado y la sociedad hegemónica tienen de los grupos marginales se contemplan como objetivos de los celebrados planes de desarrollo o de los recurrentes procesos participativos. Los doscientos años de políticas de integración, progreso, seguridad y

desarrollo, que constituyen la *raison d'être* del Estado, han mantenido históricamente a estos grupos siempre en una posición subalterna. En la historia del Estado-Nación esta relación no se ha visto resquebrajada. Quizá por ello el más notorio impacto de las prácticas que se enmarcan en esta imaginación geopolítica y donde radica su eficacia discursiva, ha sido justamente su capacidad para mantener históricamente la asimetría de esta condición. La capacidad de dominación de este proyecto, se sustenta en la extraña tensión que surge entre su afán de incorporar a la totalidad de población en su lógica de producción, a través del consumo cultural, paralelamente con la configuración de una alteridad radical que deshumaniza a los grupos que habita en los márgenes, condenándolos simultáneamente a la subalternidad y a la subversión. Ésta se basa en buena parte en el hecho de que su forma particular de producir alteridad incorpora, estetizándolo, el impulso de resistencia. Así, *la alteridad se produce a la vez como resistencia.* (p. 253)

Junta comunal, guerrilla y reivindicaciones políticas. En medio de la cotidianidad campe-

sina es que emergen las Juntas de Acción Comunal, las cuales, para el caso del Caquetá, han configurado en su conjunto lo que se comprende como escenario de la movilización social y política. Para los campesinos, la Junta no solo es la instancia comunitaria por medio de la cual construyen el camino, la escuela, etc., sino que también es la institución que reúne y organiza a las comunidades en torno a las reivindicaciones políticas. Ese carácter político de las Juntas, si bien no es reconocido del todo por el Estado (teniendo en cuenta que las condiciones de la región del Fragua hacen de los campesinos una especie de “campesino ilícito”), fue comprendido por la guerrilla y hacia ellas que dirigieron gran parte de sus esfuerzos en función de politizar la base campesina y consolidar poderes locales.

El apunte anterior es significativo porque se trata de corresponder con una manera de entender la presencia de la guerrilla en todo el entramado que devino en la construcción política de un Acuerdo de paz y en su posterior presencia en los procesos de implementación, como ha debido ser el caso del punto 4 Sobre solución al problema de drogas ilícitas.

Espinosa (2003) lo refiere de manera precisa: “las Juntas, para efectos del caso, en la Amazonía han sido la base del movimiento social campesino” (p. 44) y “así mismo la afiliación a la Junta otorga derechos políticos dentro de la comunidad, que cobran forma en las decisiones que se toman en las asambleas de la Junta de la vereda donde se vive...”(p. 53)

Estos conceptos son clave para la comprensión del fenómeno organizativo social del Fragua, en donde la Junta de Acción Comunal ha sido la figura organizativa de base para toda la dinámica social y política particular.

Territorialidad y contrapoder. La emergencia de la organización social campesina en contextos en los cuales ha habido un despliegue constante del Estado a partir de políticas violentas, hace que desde la comunidad se planteen territorialidades que a la postre son una forma del contrapoder. En el análisis de las dinámicas organizativas del Fragua, esto cobra especial relevancia: presencias violentas y negligentes, han hecho de esta comunidad una movilización social constante. Por su parte, María Teresa Uribe, citada por Serje (2006) plantea una noción que corresponde a la existencia de condiciones particulares de las regiones para que se erijan ciertas territorialidades, a la manera de un Estado, como contrapoder al poder dominante. Este marco permite comprender el contexto en el cual se ha constituido la presencia estatal en la Amazonia, en riña con otras nociones de Estado, desde la particularidad del territorio en medio de un actor armado. Aunque no solamente se trata de comprender al territorio desde la presencia armada de un actor, como en la crítica que se hace al libro *Colonización, Coca y Guerrilla* (Jaramillo, Mora, & Cubides, 1986)

María Teresa Uribe, lo establece claramente cuando dice que “estas fronteras, más simbólicas que rea-

les, cumplieron la función fundamental de definir un adentro y un afuera, construyendo de esta manera una territorialidad bélica al interior (sic) de la cual empezaron a operar otros mandatos y autoridades, nuevas normas y prohibiciones que fueron perfilando los órdenes alternativos con pretensiones soberanas. De hecho, para muchos autores, es precisamente esta asociación la que define y determina el carácter de estos territorios como regiones. Para los autores de *Colonización, Coca y Guerrilla* en el caso del Caquetá, “antes que una homogeneidad económica o social, lo característico de esta región, aquello que permite considerarla en forma diferenciada es el hecho militar y político de que es un territorio en el que ha venido operando con éxito la guerrilla y tal operación exitosa fija límites bien definidos a la región a lo que coadyuvan sus características geográficas”. (Serje, 2005, p. 151)

En la comprensión de las trayectorias de los procesos organizativos campesinos, el abordaje del influjo de los actores armados en esas dinámicas es igualmente relevante para el análisis, en tanto el intercambio cotidiano contribuyó con erigir las narrativas políticas sobre las cuales se ha construido el encaramiento de los campesinos a la coyuntura del Acuerdo de paz.

Los planteamientos de Ana Arjona (2016) permiten precisar aún más que en las zonas en las que el Estado ha desplegado sus narrativas desde el centro, como en el sur del Caquetá, hay complejidades que no se pueden obviar en la tensión entre lo local y el proyecto estatal. Y esto tiene una dimensión clara de contrapoder. Pero no es algo obvio, sino que está en las órbitas de la memoria, de la manifestación social. *“The situation of this villages illustrates a puzzling aspects of civil war: far from being chaotic and anarchy, war zones are often orderly”*(Arjona, 2016)

Pero el asunto de la promoción de un orden por parte de las FARC, el cual es necesario considerarlo en el análisis de las características organizativas que han emergido en el posacuerdo, es fundamental para comprender la proyección con la que actualmente se ve el movimiento cocalero en lo local: adscrito a plataformas nacionales cercanas a la hoy FARC y sin la presión político-militar local realizada por ellos ya en el territorio como actor armado. En el trabajo etnográfico se advierte la aparición de nuevos actores que podrían activar esa presión nuevamente, aunque el panorama sigue siendo difuso en ese sentido. Mario Aguilera (2010), lo comprende de la siguiente manera:

Y las FARC, por otra –habla anteriormente del papel del Estado criminalizando la protesta, militarizando zonas y legitimando el uso de fungicidas-, parecieron más empeñados en sumar un nuevo elemen-

to a la ofensiva militar que estaban desplegando, antes que comprometerse realmente a desarrollar un movimiento de campesinos cocaleros. En la movilización, las FARC no permitieron la autonomía del movimiento dada su concepción “vanguardista”, según la cual, existe una superioridad de lo militar sobre las organizaciones sociales, en donde el primer componente es el encargado de elaborar la conciencia política e introducirla en el segundo.(p. 159)

El Estado entre la sustitución, el complemento y la confrontación.

Finalmente, se aborda el ejercicio de análisis desde la comprensión que hace Vásquez(2015) a partir del concepto de “sustitución” o “complemento”, para explicar la acción del Estado en el posacuerdo. Este autor hace tal vez la primera lectura de la complejidad de la implementación del Acuerdo de Paz realizada sobre los territorios amazónicos. El Estado se mueve en territorios como los del Caquetá de diferentes maneras que han requerido de la regulación social.

Más bien se ha tratado de que, en muchos casos, en el Caquetá la acción del Estado ha sido, ya sea sustituida o completada, o a veces confrontada por otros grupos que reclama la regulación de esas socie-

dades. Es más, a veces se presentó una combinación entre sustitución, complemento y confrontación, según los diferentes momentos de la confrontación armada y los cambios en las decisiones estratégicas nacionales. (p. 177)

Pero es *Ciro Rodríguez* (2016) quien plantea sin ambages que en regiones como el Caquetá el Estado no ha sido un ausente. A partir de esto se construye un análisis del panorama de la implementación del Acuerdo de Paz, que va más allá del concepto general de “suplir las ausencias del Estado”, para llegar más bien al asunto de que se trata de una nueva presencia del Estado en contextos políticos y económicos distintos.

Se parte de una comprensión en la que se afirma que no hay tal Estado ausente o débil, sino que su constante y particular presencia durante el siglo XX ha mostrado que es central en la configuración histórica y económica de este departamento. (*Ciro Rodríguez E.*, 2018)

El papel de la organización social campesina del Fragua en el posacuerdo, que viene de trayectorias construidas en contextos de conflicto armado, se aborda así desde dimensiones que trascienden la coyuntura, para llegar a un espacio de análisis complejo pero que nos permite considerar las perspectivas y los retos que se plantean precisar en las preguntas de investigación.

Relevancia metodológica de la investigación.

Esta investigación parte de una perspectiva que las ciencias convencionales, incluso las sociales, no advierten en la interacción con los grupos, “objetos” de investigación: en este caso, un sentido histórico del campesino, como sujeto individual y colectivo, que ha vivido una serie de procesos adversos y que, en una coyuntura global, propone, desde su interioridad, salidas a la incomunicación con los otros.

En el proceso de observación de corte etnográfico para la construcción de conocimiento, el apoyo del diario de campo fue fundamental. Los diarios de campo son instrumentos que han estado presentes desde el inicio de las ciencias sociales para el registro de información, fundamentalmente de aquella que da cuenta de lo que observaban los sociólogos, los antropólogos y demás investigadores de comunidades y de sus dudas o apreciaciones sobre lo escrito, después de analizarlo. Los diarios de campo ayudan al investigador al desarrollo de su consciencia, a la obtención de información analítica, a través de diversas fases como: la previsión de la necesidad de los cambios, la experimentación de los cambios y la consolidación de un nuevo estilo de actuación. Los diarios de campo y de toma de notas deben ser muy bien utilizados en el contexto campesino, puesto que la forma más perfecta de la recepción, teniendo en cuenta la cultura oral, es la escucha. De alguna manera, el investigador tiene que potenciar su memoria y hacer un estilo de diario de campo mental de las

referencias y observaciones más relevantes para la investigación.

En el compendio de las observaciones desarrolladas en el campo, el hecho de observar puede definir muchas cosas dentro de la investigación. La pregunta sobre si existe una metodología de la observación, nos lleva a plantear los siguientes conceptos metodológicos: la observación participante y la etnografía, que apuntan a comprensiones situadas y profundas de la vida social. Son lentas y tienen ritmos difíciles de predecir, no tienen recetas ni caminos expeditos. (Restrepo E. , 2016, p. 37)

Junto a la observación de corte etnográfico otra herramienta eficaz e importante para la investigación son las entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Las entrevistas se realizaron en función de los objetivos de la investigación y de los referentes teóricos y conceptuales, lo cual me sirvió para conocer distintas versiones sobre un mismo tópico y encontrar coincidencias y diferencias entre los campesinos entrevistados. La grabadora fue usada abiertamente, y solo en los casos donde las personas se rehusaron y no pude convencerlos, llevé anotaciones en mi diario de campo. Los testimonios acá citados tienen la aprobación de los protagonistas.

Sería ambicioso hablar de un diseño estrictamente metodológico, porque si bien este tipo de investigación requiere de categorizaciones sobre el qué observar, cómo observar, dónde observar, ésta se perfiló a la manera de una práctica que se fue llenando de lecturas a partir de la convivencia en el territorio. Y aunque el

carácter de la investigación no la defino estrictamente como etnografía, pues ésta plantea constantemente el debate sobre el investigador y el investigado, define categorías y plantea ciertas técnicas de investigación empírica, el trabajo de campo de la investigación es de corte etnográfico y tuve en mis manos algunas maneras de abordar la realidad por medio de instrumentos como el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas. Participé como observador participante en escenarios descritos en el mapa de actores, tales como: reuniones de junta de acción comunal, reuniones realizadas por las FARC en el final de su presencia en los territorios, escenarios de organización particular de los cocaleros, sin estar adscritos a las plataformas nacionales orientadoras del discurso de la implementación, conversaciones informales y entrevistas con quienes aceptaron su aplicación. En medio de esto, es fundamental considerar que he construido narrativas sobre la realidad investigada, desde la labor periodística, lo cual no sólo ha servido para dar a conocer la problemática de los campesinos cocaleros del Fragua, sino también para comprenderla en sus distintos momentos por lo menos en el último lustro.

Finalmente, es necesario considerar que no se trata de tener una ilusión idealista al abordar la problemática planteada, que escapa hacia un esencialismo que consiste en tratar, por ejemplo, a las comunidades campesinas como elementos de análisis sin relaciones, tejidos ni tramas colectivas.

Joanne Rapaport (2000), en su análisis

de las narrativas orales y escritas de la cultura Nasa del Cauca en los Andes colombianos, encontró durante su experiencia etnográfica la concepción dentro/fuera existente en la cosmología Nasa, y esto implicó, para ella y el trabajo en el que era una colaboradora más, ir más allá de la ortodoxia antropológica y asumir las cuestiones propias de la etnicidad desde otras perspectivas. Con este planteamiento, el proceso de investigación, sobre todo en lo referente a la etnografía, “aunque sencilla, encierra una gran complejidad: etnografía como una actitud asumida en el campo. Actitud que se potencia, gracias, o posiblemente, al elemento central de artículo: la etnografía en colaboración”(2000) En el contexto cocalero esto implica que quien participa en sus escenarios organizativos, en sus expresiones de movilización social, no puede ser un convidado de piedra. Naturalmente, los campesinos esperan que el investigador se convierta en un activista más de su causa. Y el investigador, que ha logrado poner en dimensión la problemática, los acompaña y los orienta en una búsqueda conjunta, que para este caso es la de comprender lo que está ocurriendo mientras han transcurrido las fases iniciales de la implementación del punto 4 del Acuerdo de paz.

Del análisis de lo local al abordaje de las trayectorias violentas del Estado contra los campesinos y el estado actual de las perspectivas de organización en el Fragua

La investigación consta de tres partes. En la primera se aborda el contexto local de la región del Fragua, junto con un análisis de la trayectoria de los procesos organizativos que han desembocado en la construcción de la Asociación de Trabajadores Campesinos de San José del Fragua “Portales del Fragua”, como una manera precisa de responder a la construcción política del Acuerdo de Paz con las FARC, el cual está siendo objeto de implementación particular en el punto 4 sobre “Solución al problema de las drogas ilícitas”, dadas las características del territorio fragueño. En este aparte se busca explorar unas realidades campesinas, que han estado atravesadas por dinámicas sociales y económicas construidas alrededor del cultivo de la hoja de coca. Estefanía Ciro (2016), planteó que en los estudios sobre las realidades cocaleras ha primado una dicotomía entre un “mundo legal e ilegal”, que han caracterizado al campesino entre “uno ideal y otro pervertido”. En este aparte se debatirá también esa idea del campesino como un agente “ilegal” y “pervertido” por el narcotráfico y la subversión, la cual ha sido usada en Colombia para el desarrollo de las políticas contra las drogas, represivas y sin mirar las realidades particulares del campesino y el contexto. Para esta comprensión, es necesario tener como referentes, según Ciro, algunos estudios que plantearon mayores complejidades para la interpretación de la realidad cocalera.

Algunos estudios han contribuido a desarrollar una mirada más compleja del campesino

cocalero y del contexto en el cual se desenvuelven. Se trata de diversos trabajos etnográficos, publicados antes del Plan Colombia, que se han centrado en la vida cotidiana del cultivo de coca (Molano, A. 1987; 1990; Ferro, Osorio, Castillo & Uribe, 1999). Algunos de estos análisis han enfatizado el carácter rebelde de los colonizadores de la Amazonia y han reforzado la idea de esta tierra como un espacio sin ley. Las imágenes y sus usos políticos de las regiones del “margen” como “inhabitadas”, “salvajes”, “rebeldes” han sido problematizadas por Serje (2005). (Ciro Rodríguez E. , 2016, p. 9)

En la segunda parte, se aborda la cuestión organizativa expresada durante el posacuerdo, con el inicio del proceso de implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz, cuya expectativa en las comunidades era la puesta en práctica de una forma diferente a la que el Estado había venido teniendo en el marco de la guerra contra las FARC. En esta parte, se expresa la manera como en la nueva presencia estatal persiste la tensión con el Estado, por la configuración paulatina del incumplimiento a lo acordado. En este panorama, se aborda el análisis de la Asociación Portales del Fragua, expresión particular organizativa que agrupa a 43 veredas de San José del Fragua, en su mayoría cocaleras, para encarar el diálogo con el Estado en el marco del Programa Nacional Integral de Sustitución, PNIS creado en el marco del Acuerdo de paz. Asimismo, se va construyendo y analizando el panorama particular que va emergiendo entre la

implementación, presencias estatales que reeditan el uso de la fuerza contra los campesinos y el reconocimiento organizativo que se requiere para las nuevas circunstancias, los cuales se mueven entre las memorias de lucha, las expectativas y el desencanto. Finalmente, se plantea cuáles son los retos principales que tiene la organización campesina del Fragua en medio de lo que se está manifestando en el posacuerdo.

Según *Ciro Rodríguez E.* (2016, p. 11), el Estado ha tenido una presencia criminalizante para los campesinos cultivadores de coca del Caquetá, intervenida por los Estados Unidos a través de la “lucha contra las drogas”. Sin uno de los argumentos históricos para la criminalización de los sujetos y sus organizaciones –el de la presencia de las FARC en los territorios–, el Estado ha delimitado la implementación de la política de sustitución de cultivos de coca al afán de erradicar las plántulas sin atender toda la problemática social. Y este es el germen de la incubación de nuevas violencias en los territorios: presencias violentas reeditadas del Estado, aparición de nuevos actores armados, criminalización, coerción, mientras el esfuerzo se concentra tan sólo en que levanten las matas. Este argumento atraviesa también el análisis desarrollado en el texto.

En la tercera parte, el tema de análisis llega al escenario de la Asociación Campesina Portales del Fragua, que es descrita como un crisol organizativo durante el posacuerdo. Retomando las memorias fundamentales desde las marchas campesinas de 1996, pasando por la promoción

organizativa de finales de la primera década del siglo XXI, hasta el perfil actual organizativo orientado desde plataformas nacionales y regionales, en el Fragua se puede leer un dilema: lograr un balance entre la inclusión, la participación de la sociedad civil local, y la autonomía de los grupos que tienen unas trayectorias de lucha y unas memorias que dejan constancia de la manera como el Estado ha incumplido y violentado a los campesinos. Aquí se analiza también la transacción simbólica permanente de narrativa organizativa que existe en el Fragua entre lo comunal y lo exógeno de las plataformas agrarias nacionales, lo cual es una expresión de cómo con el Acuerdo de paz llevaron a organizaciones campesinas en los territorios a un proceso de redescubrimiento o recomposición de su naturaleza afectada por la guerra.

Sin posiciones definitivas, dadas las precariedades del proceso de implementación, el país se encuentra en un momento crucial que podría definir nuevos horizontes en la solución de un problema estructural o seguir en el círculo de violencia que se ha reproducido ante una mirada represiva y cómplice del Estado. En esta parte es fundamental no perder la perspectiva de lo global y de lo local, y de las formas de la organización campesina para construir el diálogo con el Estado.

La coyuntura en el análisis del proceso de implementación en el Fragua.

El 27 de septiembre de 2018 se presentó en la Inspección de Zabaleta, de San José del Fragua, la primera protesta social campesina

contra el proceso de implementación del punto 4 del Acuerdo de paz, luego del inicio del mismo .

Esta coyuntura es producto de una serie de situaciones históricas, las cuales, como escribió Ciro(2016), no han sido comprendidas para el caso de los campesinos cocalleros: "... por ejemplo las que se refieren a la violencia del conflicto armado y la lucha contra las drogas en el campo colombiano"(p. 11).

¿Cómo desde la dinámica social campesina fragueña se asumió el problema de las drogas ilícitas en medio de la guerra, también en medio del despliegue de los actores armados estatales y no estatales y ahora con la perspectiva coyuntural de las tensiones en las que se encuentra la política por el enfoque del actual gobierno de Iván Duque? Además, se busca comprender lo que cada una de estas situaciones significa para el proceso histórico de la búsqueda de soluciones al tema cocallero en esta región del Caquetá.

La comprensión de la coyuntura es fundamental para sacar un asunto como el de la solución al problema de los campesinos cocalleros de los círculos narrativos de la criminalización en los que el debate político nacional los ha incluido. Con un panorama de comprensión se puede aportar desde la academia en la orientación del proceso de sustitución integral que tiene caminos complejos que transitar en las particularidades locales.

Antecedentes, actores y relevancia de la investigación

Los territorios correspondientes a la zona del piedemonte de la cordillera oriental, entre los ríos Fragua Chorroso y Fragua Grande, hacen parte de una de las zonas en las que las FARC tenía un dominio absoluto a través del frente 49, el cual incidió en las dinámicas sociales, políticas y económicas de esta región del departamento de Caquetá, limítrofe con la baja bota caucana. Desde la salida de las unidades guerrilleras –combatientes y milicianos–, en los territorios mencionados se ha venido viviendo una transición de la guerra regular a una etapa sin precedentes, signada por la ausencia del actor armado que incidió, desde su lógica, en la vida cotidiana de los pobladores, por la expectativa de la puesta en marcha de nuevas formas de ser abordados por el Estado y por la desazón que implica ver cómo el ambiente uniforme del pasado está fragmentado por la llegada de nuevos actores armados y por la timorata implementación del Acuerdo de Paz, del cual esperaban que generara dinámicas inmediatas de transformación de manera explícita lo que venían viviendo.

En cuestión de meses, la paz continuó siendo un discurso de expectativa y la implementación del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto, que los pobladores habían escuchado en las lecturas organizadas por las FARC y por las Juntas de Acción Comunal, fueron confrontadas con la realidad de la implementación, contradic-

toria a las intenciones de cambio integral planteadas en el documento firmado entre el gobierno de Juan Manuel Santos y los farianos.

Entre tanto, la minería de aluvión, la tala de bosques, el exterminio de fauna, el aumento y la itinerancia en los cultivos de uso ilícito, la delincuencia común, presencias armadas presentadas como disidencias de las FARC, concesiones para exploración petrolera, asesinato de líderes sociales, justicia por mano propia, riesgo por minas antipersonal, entre otras expresiones, comenzaron a reemplazar la lógica uniforme que hasta antes de la presencia del frente 49 se presentaba en la zona (Neira Quigua, 2016) (Neira Quigua, 2017) (Neira Quigua, 2019), la cual era una lógica de autoridad definida, a la cual la población se adscribía sin ripostar, tanto por las certidumbres que les generaba como por el autoritarismo fariano a través de sus manuales.

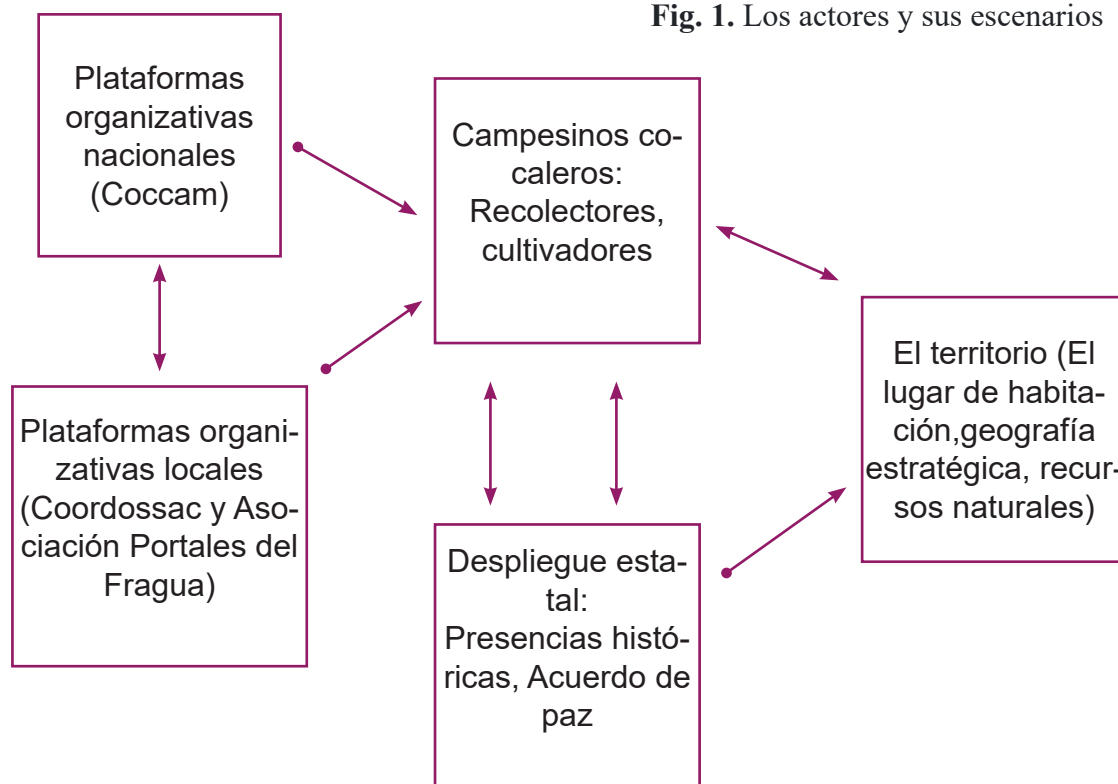
Ecológicamente, la zona del Fragua es una de las mejor conservadas del piedemonte amazónico. En sus inmediaciones está el Parque Nacional Natural Alto Fragua IndiWasi. Ríos que bajan de la cordillera en cantidades desbordantes y cristalinas, hacen del paisaje propicio para la actividad minera, de un lado, y para la puesta en marcha de las lógicas de poder de distintos actores que ven en el territorio potencialidades para sus proyectos extractivos y de dominio territorial. Además, la zona no solo se conecta por tierra con la baja bota Cauca y el Putumayo, sino también por el río Zabaleta con localidades como La Novia en el municipio de Curillo, que llega al río Caquetá, como también el río Fragua

Grande que al salir de la cordillera y tomar la llanura amazónica se convierte, como el Zabaleta, en senda vía fluvial hacia el departamento del Putumayo.

Los actores que confluyen en la problemática de estudio, son, principalmente campesinos coccaleros, dentro de los cuales se encuentran los cultivadores y recolectores, quienes organizativamente se han movido en escenarios precisos como la organización comunal y en otros escenarios externos, tales como las plataformas organizativas nacionales y regionales (Coccam y Coordossac). Su inserción en la dinámica de discusión con las narrativas políticas sobre su práctica con la hoja de coca, ha dependido de lo que circula en estos escenarios de organización, en términos de narrativas y orientaciones políticas.

En medio de ese universo, están los actores que tienen que ver con lo que aquí se llama despliegue estatal. Esta forma de enunciar al escenario, permite considerar que ha habido unas presencias históricas del Estado en los territorios, signadas por la violencia y la intervención unilateral con matices de consenso, a partir de actores como la fuerza pública y las instituciones del Estado erigidas en el marco de políticas como las del Acuerdo de paz con las FARC. De esta manera, es posible comprender el desarrollo actual del proceso de implementación del punto 4 del Acuerdo de paz en los territorios del Fragua, pero en el contexto de las dinámicas organizativas particulares que se manifiestan en la zona, producto de una serie de procesos históricos complejos, imbricados con la trayectoria política estatal en Colombia y con el despliegue de

Fig. 1. Los actores y sus escenarios



escenarios organizativos nacionales o plataformas, desde las cuales se ha orientado al movimiento campesino cocalero.

Emergencia de nuevas violencias. La firma

Fragüita, Zabaleta, Puerto Bello, La Novia, en el Caquetá y Miraflores y Piamonte, en el Cauca.

Mapa 2 *Los territorios comprendidos entre San José del Fragua y el río Fragua Grande.*



del Acuerdo de paz con las FARC, que, como se dijo, implicó la salida de las unidades del frente 49 que estaban en la zona, cambió la cotidianidad en todas las localidades de la parte rural de San José del Fragua en donde se reconocía la autoridad de las FARC por encima de la institucional. Los cambios se advierten, sobre todo, en la ausencia de la lógica de control que tenían con el anterior grupo guerrillero. Riñas, homicidios, caos organizativo comunal que ha devenido en falta de legitimidad de las juntas de acción comunal, entre otros aspectos, han aumentado en el escenario cotidiano en localidades como

Fuente: *Parques Nacionales Naturales de Colombia, PNN Alto Fragua IndiWasi, año 2002.*

Entre 2017 y 2019, más de veinte personas han sido asesinadas en toda la zona que cubre la marginal de la selva entre San José del Fragua, Caquetá, y Piamonte, Cauca; según las autoridades, en cada caso, se trató de *vendettas* entre bandas delincuenciales por el control del territorio para actividades criminales (Neira Quigua, 2017). Además, se tiene información de parte de las comunidades, de familias desplazadas

por amenazas de estos grupos delincuenciales que en el tiempo del dominio de las FARC no hicieron presencia activa en la zona. Pero los campesinos no denunciaron estos casos ante las autoridades judiciales, como ha sido tradición histórica en esos territorios.

Información de la comunidad asegura que uno de los grupos delincuenciales, conocido como Los Azulejos, comenzó a ejercer un dominio del negocio de la coca y de la minería de aluvión (Neira Quigua, 2017). No obstante, la presencia de lo que al parecer se trataría de disidentes de las FARC, ha planteado un nuevo escenario de disputa, teniendo en cuenta que desde hace octubre de 2017, desde la localidad de La Novia, ubicada en la bocana del río Zabaleta con el río Caquetá, en el municipio de Curillo, han venido citando a delegados de los mineros y compradores de coca para que comiencen a acatar sus orientaciones con relación al comercio de la base de coca y del oro. Según pobladores de la zona, los sujetos se identificaron como FARC y advirtieron a los asistentes que no les dijeran disidencias y que estarían visitando las localidades para “hacer limpieza” y “consolidar el nuevo proceso”. Un dirigente comunitario de la zona, quien pidió reserva de su nombre, expresó que los que se presentaron como FARC “no tienen un discurso político (...) parece que solo estuvieran interesados en recibir ingresos” (Neira Quigua, 2017).

Violencia contra dirigentes sociales. A las muertes ocurridas entre 2017 y 2019, se suma la de Fernando Asprilla, dirigente comunal de

la vereda La Tigra, ubicada en la zona fronteriza entre San José del Fragua y la baja bota caucana (Red de Derechos Humanos del Putumayo, 2017). El hecho, ocurrido a comienzos de agosto de 2018, encendió las alarmas porque se trataría del ingreso de grupos paramilitares, lo cual añadiría un actor más a la dinámica compleja que se está manifestando en todo el territorio del piedemonte entre Caquetá, Cauca y Putumayo. También el asesinato, a finales de agosto de 2018, de Raúl Buitrago, secretario de la Junta de Acción Comunal de Fragueta, por sujetos que, según informaciones de la comunidad, lo habían estado instigando para asistir a reuniones en veredas más lejanas y, recientemente, el asesinato de Lucero Jaramillo, secretaria de la Junta de Acción Comunal de Puerto Valdivia, Curillo, en hechos que ocurrieron en el caserío La Novia, donde recibió seis impactos de bala, el pasado 6 de abril de 2019, como también el atentado contra la dirigente Maydany Salcedo de la Asociación de Trabajadores de Piamonte, Cauca, el pasado 2 de septiembre de 2018, cuando se desplazaba en un bote sobre el río Inchiyaco, hacia la zona urbana del municipio luego de realizar una reunión de socialización sobre el acuerdo regional de sustitución de cultivos de uso ilícito, hacen del panorama del posacuerdo en esta zona del Caquetá un verdadero cultivo de las condiciones que históricamente han reproducido la guerra en Colombia (Asociación de Trabajadores de Piamonte, 2017). Dirigentes campesinos de San José del Fragua y de Curillo, también han tenido que salir de sus regiones en medio de un ambiente confuso en el cual han

sentido que sus vidas corren peligro.

Problemas ambientales. Al tema social se añade el de la problemática ambiental que se está manifestando en la zona a raíz de la práctica de la minería de aluvión. Aunque es complicado definir cuál es la dimensión precisa de la práctica de ese tipo de minería en esos territorios, es evidente la transición repentina que está teniendo la economía cocalera tradicional a la de la minería. Según los mineros, la extracción de oro es una práctica que aprendieron a algunas personas que llegaron desde Puerto Asís, Putumayo, quienes serían los compradores del producto extraído. Denuncias realizadas por habitantes de la Inspección de Puerto Nuevo Zabaleta en el Caquetá, han dado cuenta de cómo al río Zabaleta se estaría vertiendo el material que usan los mineros para extraer el oro en los caños pequeños que tributan sus aguas al afluente.

Otro problema ambiental se manifiesta en la tala de los bosques de toda la zona de amortiguación del parque nacional natural Alto Fragua IndiWasi, lo que habría generado también la huida de la fauna silvestre a las fincas aledañas en donde animales en vías de extinción como los pumas, que resultan muertos por las balas de las escopetas (Neira Quigua, 2017). El Ideam ha alertado sobre un foco de deforestación “en el departamento de Putumayo (que) se localiza cerca al límite con el departamento del Caquetá” (Ideam. Instituto de Hidrología, 2018)

En medio de este panorama, las familias cocaleiras de la región han manifestado su voluntad de sustituir los cultivos de uso ilícito, de transitar

hacia otras actividades económicas y, para ello, lograron levantar unos datos sobre la problemática cocalera, desde sus herramientas artesanales de análisis. En un ejercicio de diagnóstico en 63 veredas y 4 barrios de San José del Fragua, de 1.996 familias encuestadas 1.102 manifestaron tener cultivos de uso ilícito en 1.361 hectáreas de coca. Para la época de realización del estudio, en el año 2016, trabajaban 1.043 recolectores de hoja de coca y 359 mujeres en labores domésticas, adyacentes a la cadena del negocio. Aunque se firmó un acuerdo para la sustitución integral de esos cultivos, la policía antinarcóticos y el ejército han seguido desplegando operativos de erradicación forzada en varias veredas, lo que ha minado la confianza en que el Estado cumplirá con soluciones integrales

En estos territorios en los que se ha llevado a cabo el análisis del impacto del proceso de implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz, en los que comparten frontera departamentos como Caquetá, Cauca y Putumayo, el escenario es particularmente complejo, teniendo en cuenta que allí han aflorado todos los aspectos que en lo pactado en La Habana se preveía intervenir con reformas concretas en lo rural, en lo político, en participación, en oportunidades económicas. Pero hasta el momento, con tantas problemáticas manifestadas, para las comunidades de esos territorios, sólo ha habido incertidumbre.

El Fragua, pionero en la intención de sustituir la coca. La Estrategia Integral de Sustitución de Cultivos Ilícitos que comenzó a funcio-

nar desde el 2017 en el país, a raíz del inicio de la implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz, ha puesto en alerta también a los cultivadores de coca de los municipios que comparten frontera con el Parque Nacional Natural Alto Fragua IndiWasi. Más de 200 familias, según un censo inicial realizado por los propios cultivadores que habitan en el parque Alto Fragua IndiWasi, de San José del Fragua y Belén de los Andaquíes, están en riesgo de perder todo lo que han trabajado incluso desde antes de que existiera la figura del parque nacional natural, a raíz de la decisión presidencial de intervenir con la erradicación de las plantas de coca en esos lugares de la geografía caqueteña.

La propuesta del gobierno nacional, que básicamente pretendió el inicio inmediato de la erradicación manual de las plántulas a cambio de un ingreso de dos salarios mínimos bimensuales durante un año, fue debatida por los coccaleros de San José del Fragua y Belén de los Andaquíes en San Antonio, Los Ángeles y Las Minas, tres caseríos enclavados en la cordillera oriental, con necesidades básicas insatisfechas históricamente. El martes 25 de octubre de 2017, la reunión con los agentes del gobierno nacional se llevó a cabo en Los Ángeles, conocido en la región como *el llegadero* de quienes a mediados del siglo XX colonizaron al Caquetá desde el Huila; al lugar llegarán coccaleros de siete veredas. El viernes 28 de octubre, la reunión se llevó a cabo en San Antonio, caserío ubicado a orillas del río Bodoquerito, a 50 minutos del casco urbano de Belén de los Andaquíes. Durante esas reuniones tuve la oportunidad de observar cómo,

desde el nivel organizativo nacional, delegados de la Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina, ANZORC, comenzaron a introducir nuevas perspectivas en la comprensión del hecho de habitar una zona de parque nacional natural: zona de reserva campesina, promoción organizativa con pretensiones regionales y nacionales. Y de ello ha quedado la intención, porque, como se analizará más adelante, en la organización coccalera de cara a la implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz, ha habido claras plataformas nacionales pero poca articulación con las dinámicas locales, no estandarizadas políticamente, aunque sí coincidentes en los objetivos de lucha alrededor de la tierra, la seguridad y el trabajo.

En San José del Fragua el asunto organizativo es emblemático porque ha promovido escenarios alternos a los que vienen desde las plataformas organizativas nacionales como Fensuagro, Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina, ANZORC, Coccam, Marcha Patriótica. En este municipio, por ejemplo, los coccaleros lograron ser los primeros en avanzar en una propuesta de sustitución con el marco de los Acuerdos de La Habana, sin atender el modelo impuesto por el gobierno; en esa dinámica nació la orientación de realizar un diagnóstico vereda por vereda, para conocer en detalle cuál era el estado de las familias coccaleras y sus propuestas para comenzar un plan de sustitución que les garantice una actividad económica legal, con la cual puedan comenzar de manera integral un proyecto sostenible para sus familias.

Para los coccaleros de Belén de los Andaquíes, la propuesta entonces fue pertinente, teniendo en cuenta que trata de abordar una problemática desde una mirada regional y no municipal como han pedido los alcaldes, para quienes el asunto ha debido ser abordado restringidamente en las fronteras de su municipio. Pero la propuesta llegó hasta ahí.

En los apuntes que realicé en el año 2017 sobre estos hechos en mención, planteé que se avecinaba en la zona del piedemonte un proceso de reorganización del movimiento coccalero alrededor del espíritu de los Acuerdos de La Habana –que contemplan sustitución integral de los cultivos de uso ilícito sin vulnerar los derechos de los coccaleros– con un debate serio al gobierno nacional que a pesar de contar con el punto 4 de los Acuerdos, propone planes de sustitución con objetivos a corto plazo, sin considerar los diferentes aspectos que rodean una realidad como la de los coccaleros que han habitado las zonas desde antes de que se declarara la figura de parque nacional natural.

Y es que la primera agenda vinculante para una negociación entre los coccaleros y el gobierno nacional, en el Caquetá, se construyó el 15 de octubre de 2016, cuando los coccaleros de San José del Fragua definieron la ruta para la negociación con el gobierno nacional (La reorganización del movimiento coccalero en Caquetá, 2016). Se trata del camino que intentó convocar a todos los coccaleros del Caquetá, hasta el momento sin éxito, porque la negociación de acuerdos de sustitución voluntaria se dio como

era el deseo de los alcaldes y del gobierno: municipio por municipio. Y a esto se adscribió la organización coccalera, muy a pesar de la particularidad variopinta de las bases, con inquietudes particulares, pero con una sola petición: que no se perdiera la oportunidad histórica de que la transición económica fuera efectiva, lejana de las lógicas que han enredado históricamente una salida del círculo del cultivo de la hoja de coca.

Según el documento diagnóstico mencionado, de lo que se trataba era de llevar el proceso de negociación “mediante la discusión, socialización y aprobación en 5 comisiones en las que se tratarán los diferentes temas en mesas temáticas a las cuales se sumarán profesionales y expertos en cada tema, según corresponde”. Las mesas temáticas que se plantearon, fueron: Sustitución de cultivos de uso ilícito y producción campesina; Ambiental de protección y preservación de los recursos naturales; Inversión social, desarrollo económico y productivo; Tierra, Territorio y Territorialidad, y Derechos Humanos.

Los coccaleros solicitaron, en ese orden, que el gobierno financiara la contratación de cinco profesionales para cada una de las mesas, “profesionales de la región y que sean avalados por los delegados de los campesinos a la mesa”.

El ejercicio diagnóstico realizado por las comunidades campesinas en San José del Fragua, arrojó los siguientes resultados para 63 veredas de los cinco núcleos y cuatro barrios de la cabecera municipal y la inspección de Yurayaco:

a. Son 1.996 familias, de las cuales 1.102 tie-

nen cultivos de uso ilícito en 1.361 hectáreas de coca, en las cuales trabajan 1.043 recolectores de hoja de coca y 359 mujeres trabajadoras domésticas.

- b. El pre diagnóstico también concluyó que había 576 familias sin tierra, sin incluir el núcleo Platanillo, como también que había 1.237 familias poseedoras de tierras, de las cuales solo 296 tienen escrituras, 941 documentos de compraventa y 40 no poseen documentos de ningún tipo.
- c. Al interior del Parque Nacional Natural Alto Fragua IndiWasi había, según el documento comunitario del año 2016-2017, 161 familias.
- d. En el ejercicio también se les preguntó a las familias si estaban dispuestas a sustituir y 934 respondieron que sí.

Implementación sin el espíritu del Acuerdo de paz. Uno de los lineamientos del punto cuatro del Acuerdo de Paz plantea que “la sustitución voluntaria es un principio fundamental del Programa, para generar confianza entre las comunidades y crear condiciones que permitan contribuir a la solución del problema de los cultivos de uso ilícito, sin detrimento de la sostenibilidad económica, social y ambiental de las comunidades y de los respectivos territorios”(Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, 2016). Pero justamente en territorios como San José del Fragua, esos propósitos no se han materializado. Los campesinos de la

zona, que viven de la hoja de coca, consideran en el estado actual de la implementación del Acuerdo de Paz, que el Programa Nacional Integral de Sustitución, PNIS, ha tenido muchos inconvenientes en su desarrollo.

“No hay sustitución integral, y está pasando lo mismo de siempre, que se remiten a dar unos pagos, a pagar salarios a funcionarios, pero de soluciones, nada de nada. Pero sí hay erradicación por la fuerza, y cárcel para nosotros es lo que se viene”, expresó Daladier Polanía, quien ha dedicado su vida a los cultivos de uso ilícito; incluso, hizo parte de las marchas campesinas de 1996, en las que cientos de cocaleros exigieron al gobierno nacional dejar de fumigar sus cultivos con glifosato y hacer inversión social en sus comunidades. Pasados 22 años la historia ha cambiado poco (Neira Quigua, 2018).

Integrantes de la Coordinadora Nacional de Cultivadores de Coca, Amapola y Marihuana (Coccam), la plataforma de organizaciones locales y regionales cercana a la FARC creada en enero de 2017 y que tiene su capítulo en Caquetá, han analizado lo que acontece con el PNIS en el departamento, y su conclusión es que el Programa “avanza lentamente”.

Pero la experiencia de la base campesina es más dramática. Ariel, un cocalero de la región, relató: “me sometí a la sustitución voluntaria, pero esta es la hora que la UNODC (Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito) no ha venido a revisarme, y entonces me suspendieron los pagos. Ahí es donde comienza uno a dudar”(Neira Quigua, 2018).

De lo que no duda el Estado es que en San José del Fragua se registra un incremento considerable de hectáreas de cultivos de hoja de coca en los últimos diez años, al pasar de 92 hectáreas en 2008 a 1.414 en 2017, según datos del SIMCI.

El Ministerio de Defensa reporta que en 2008 fueron erradicadas 1.616 hectáreas de hoja de coca, y en 2017, de forma manual, 168. En lo corrido de 2018, esta cartera de gobierno documenta que se han erradicado de manera forzada 1.064 hectáreas, más que en los otros municipios del departamento, lo que explica el descontento de quienes en octubre de 2018 protestaron y bloquearon la vía en la Inspección de Puerto Nuevo Zabaleta.

En la organización de San José del Fragua se han evidenciado tres posiciones: la que reivindica el PNIS, a pesar de sus fallas; la que desconfía del Estado y considera que el incumplimiento no solo tiene que ver con el pago de unos recursos sino con la certeza de que no habrá soluciones integrales; y la que han construido quienes decidieron no acogerse al proyecto, porque desconfían del Estado y por el trámite que se impuso, pero temen la arremetida de las autoridades y su judicialización.

En la implementación del punto cuatro del Acuerdo de Paz, quienes han llevado la batuta son el gobierno local y la Fuerza Pública, pero no han podido armonizar los tiempos con los que cuentan para erradicar y, simultáneamente, construir soluciones integrales, circunstancia que desmotiva a los cocaleros, en toda la ca-

dena primaria, porque, aunque hagan parte del Programa, no ven soluciones de fondo ni condiciones para poder transitar del cultivo de coca a otra actividad económica rentable.

Panorama departamental y local. A nivel departamental, entre febrero y diciembre de 2017, por lo menos 22.810 familias de las 925 veredas de Caquetá suscribieron los acuerdos voluntarios para la sustitución de cultivos de hoja de coca para uso ilícito. Edusmildo Ríos, presidente de la Asociación Portales del Fragua, puso en dimensión la problemática de las familias cocaleras de esta zona, con las cifras que van hasta el momento de los que están efectivamente en el Programa Nacional Integral de Sustitución, PNIS:

Inicialmente las preinscripciones sobrepasaron la cuota de 2800 familias, pero como el gobierno se demoró para realizar las inscripciones individuales y en consecuencia los desembolsos, muchas familias desde ese momento sintieron que esto era un mal síntoma para acogerse y en últimas solamente 549 familias fueron las que tomaron la decisión con todo y este mal síntoma de inscribirse de manera voluntaria. 549 familias a quienes a la fecha se les ha realizado hasta el cuarto pago a 309, lo que indica que aún quedan sin pago 240 familias y si usted promedia que por cada familia sea un componente de cinco personas, pues esta vaina nos da hermano más de mil personas que derivaban su sustento directo de la mata de coca.

(Ríos Alvarado, Entrevista, 2019)

Cartagena del Chairá, Solano, San Vicente del Caguán, La Montañita y San José del Fragua son los cinco municipios que registran el mayor número de familias inscritas en el departamento, así lo documenta una carta que la Coccam y Fedejuntas (nacional) le dirigieron, el 24 de septiembre de 2018, a Claudia Lorena Álvarez Díaz, directora encargada de Sustitución de Cultivos en el país. Asimismo, el Centro de Pensamiento desde la Amazonia Colombiana AlaOrillaDelRío y la coordinadora departamental de organizaciones sociales del Caquetá, Coordosac, realizaron un informe sobre el estado del proceso de implementación a julio de 2018 en el que dan a conocer aspectos particulares, por municipio, de las problemáticas que van surgiendo durante el proceso de implementación. (Abello & Ciro, 2018)

En la misiva invitaban a la funcionaria a analizar colectivamente los problemas que padecen en Caquetá por la mala implementación del PNIS. A juicio de los firmantes, en los distintos municipios del departamento se evidencian “debilidades y problemas en la articulación con UNODC (Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito) en cartografía, verificación y asistencia técnica”. Esas inconsistencias han dejado por fuera, según proyecciones realizadas por la Coccam, a 15 mil familias, de las más de 22 mil que se inscribieron en todo el país.

Campesinos, representantes de la Fuerza Pública, voceros de la dirigencia comunal, funcionarios de ONU y de organizaciones locales

se reunieron el 1 de octubre de 2018, tres días después de levantadas las primeras protestas de los coccaleros de San José del Fragua.

Los afectados expusieron la crítica situación: que no arranca el componente de Plan de Atención Inmediata (PAI); se presentan incumplimientos en la ruta del PNIS; no para la erradicación forzada pese a acuerdos municipales y voluntad para sustituir; los pagos son parciales; no inicia un proceso con recolectores de hoja de coca; y el PNIS no tiene perspectiva integral, pese a que es un componente sustancial del Acuerdo de Paz.

Según la postura del general César Parra León, entonces comandante de la Sexta División, todo este panorama lo que requiere es una “*estabilización del territorio*”, es decir, que el Estado retome el control de municipios que estuvieron bajo el control de las FARC, desde la década del ochenta, sobre la base de la concertación en temas tan complejos como la sustitución de la hoja de coca.

En medio de todo esto, es importante traer a colación el hecho de que el Caquetá fue el único departamento que concretó desde un principio un acuerdo entre los coccaleros y el ejército que consistía en que, si las comunidades tenían acuerdo voluntario de sustitución, no podían erradicar por la fuerza. Y esto se mantuvo medianamente cumplido. Sin embargo, en el nuevo contexto político nacional, con la búsqueda del gobierno de reanudar las fumigaciones con glifosato y apostarle a la erradicación forzada,

lo avanzado podría destruirse en medio de la fragilidad en la que se encuentra el proceso.

Luego de la construcción del acuerdo entre los cocaleros y el ejército en septiembre de 2017, se advirtió cómo en el inicio de la implementación del punto 4 del Acuerdo de paz, el ambiente tuvo su cordialidad y respondía al espíritu del consenso entre instituciones del Estado, campesinos y delegados de FARC, algo que en la actualidad parece languidecer. Estos son apuntes realizados durante el proceso de seguimiento al inicio de la implementación del punto 4 en el Fragua:

En la reunión se señaló que los desafíos que presenta este proceso de sustitución y en general la implementación de lo acordado, pueden ser superados desde la articulación efectiva de todos los actores que confluyen en el territorio, creando espacios de socialización de los acuerdos, distanciándose de las estigmatizaciones y aportando para la construcción del buen vivir y la paz con justicia social desde el trabajo conjunto entre organizaciones campesinas, comunidades, entes territoriales, instituciones, fuerza pública, excombatientes, agencias, cooperación internacional y todos aquellos que le apuestan a la paz y creen en ella.

Nuevos actores armados y panorama de expectativa. Como se planteó anteriormente, a esos nubarrones también contribuyen grupos armados ilegales. De acuerdo con información de la Sexta División del Ejército Nacional, en el

Caquetá se observa la reconfiguración de disidencias de las FARC, conformadas por hombres y mujeres de los frentes 1, 14, 15 y 49, así como de la Columna Móvil Teófilo Forero, a lo que se le suman delincuencia común y las bandas ligadas al narcotráfico. (PARES, 2018)

Frente a este panorama, el caso de San José del Fragua parece ser, para el juicio periodístico coyuntural, el de todos los demás municipios del Caquetá, en donde la sustitución integral de cultivos ilícitos no fragua por los incumplimientos del gobierno nacional en la generación de proyectos productivos para los campesinos. Por la angustia de quienes no se sometieron en los tiempos establecidos al plan de sustitución de cultivos ilícitos; y por cuenta de las amenazas que les llegan a quienes decidieron apostarle voluntariamente a la sustitución de cultivos de coca.

Pero con este panorama particular del proceso de implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz de La Habana, es fundamental comprender las nuevas circunstancias a las que llevó el Acuerdo de Paz el diálogo entre el Estado y los cocaleros. Y esto pone en dimensión el caso de San José del Fragua porque es allí precisamente en donde se han manifestado las tensiones fundamentales del proceso de implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz en el departamento del Caquetá. Si, como dice María Clemencia Ramírez (2001), las identidades políticas precedentes de los movimientos cocaleros emergieron culpabilizando y respondiendo a un “*estado central ausente*” (p. 151), en la coyuntura de

la implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz, ¿de cuáles emergencias políticas estamos hablando? ¿Habrá continuidades en la perspectiva, pero con un nuevo proceder del Estado, planteado en todo el discurso de la paz, con presencias coercitivas entreveradas, distintas a las del choque explícito, sin discursos de floritura, como las de los años anteriores?

Pareciera una contradicción de quienes hablan de ausencia del Estado en las regiones cocaleras, pero al tiempo hacen un listado de las presencias que el Estado ha tenido en el territorio, desde lógicas geopolíticas y autoritarias que, quiérase o no, han configurado al territorio y han llegado hasta definir las mismas posturas de las organizaciones sociales, como lo mencionaba anteriormente teniendo en cuenta el planteamiento de Margarita Serje(2005) que sugiere que lo que está pasando en términos de posturas políticas comunitarias satisfacen en el fondo a los intereses del Estado.

Sobre esto y, teniendo presente el panorama preciso de la implementación del punto 4 del Acuerdo de Paz, es importante plantear que la visión de un “Estado ausente” ha llegado a internalizar las consideraciones organizativas cocaleras. Y esto configura una paradoja, en tanto que ha llevado históricamente a la organización social campesina cocalera a pedir presencias efectivas del Estado aun cuando el mismo Estado ha promovido políticas coercitivas y respondientes a lógicas internacionales para afrontar el asunto del cultivo de la hoja de coca.

Esta expectativa en el Estado, es advertida en la

organización campesina de San José del Fragua, para quienes, a pesar de las manifestaciones de rechazo a lo que ocurre con los incumplimientos, han esperado, aún mientras se van manifestando las viejas formas de asumir el hecho de que se cultive la coca en los territorios, que el Acuerdo de Paz pueda ser el único camino que queda en medio de la incertidumbre.

Así se plantea también una discusión sobre cómo el arraigo que tienen las comunidades campesinas de la zona ha sido construido a lo largo de las últimas tres décadas de sendas itinerancias, y es también un elemento fundamental para comprender la expectativa campesina en el Acuerdo de Paz. Las condiciones actuales del cultivo de la coca en las nuevas zonas marginales, más ‘hacia adentro’, han puesto al campesino en la disyuntiva entre permanecer o partir a la incertidumbre de llegar a nuevos territorios, por demás con dinámicas de producción inciertas también.

Imaginarios sobre el territorio. Otro de los temas claves de comprensión es el que tiene que ver con la matriz alrededor de la colonización y la guerrilla y de la exuberancia del paisaje – en el que está inherente “el padecimiento” que implica habitar en una selva agreste– que han determinado los discursos culturales, políticos y territoriales de regiones como el Caquetá. Entonces, para esas miradas, el Caquetá es la zona roja del país, la selva a donde van a esconderse ex convictos y personas que huyen de lo que sea, pero que allí van a encontrar un lugar de refugio en el cual van a reproducir la violencia

como un estado natural. Esto ha dado los marcos para que hagan carrera comprensiones alrededor de la seguridad, de la ilegalidad, de lo que puede convenirle a todo un país en materia de políticas. Son matrices que las élites usan para movilizar a los ciudadanos alrededor de “enemigos”, que en últimas terminan justificando políticas desconectadas con la realidad de la ruralidad caqueteña, en este caso. Además de que son políticas que han propiciado muertes, sin que ello genere debates en la nación.

En esa construcción discursiva del poder, han logrado movilizar a los ciudadanos para que alrededor de realidades que no conocen puedan decidir sobre lo que importa para toda la nación, porque “el narcotráfico, la coca, los que tienen que ver con ese negocio son los culpables de la desgracia del país”. Y estas movilizaciones terminan afectando los procesos de implementación de políticas que, como hemos visto con la referencia del sacerdote Jacinto Franzoi en su libro sobre el Caguán (Franzoi, 2001), han sido producto de inquietudes históricas de los campesinos.

De igual forma, se considera la perspectiva desde la que los campesinos de las primeras luchas organizativas consideran el hecho de las influencias de los distintos sectores con las plataformas formalizadas como la de la ANUC. Estos campesinos también venían siendo organizados por la iglesia católica, regida por monseñor Cuniberti, quien apoyaba la teología de la liberación, inspirada en el Concilio Vaticano II. En este marco, se debe comprender también la

promoción de otro tipo de organizaciones que si bien no eran propiamente campesinas, terminaron imbricadas con ella, tales como AICA, la de los maestros. En medio de todo esto aparece el M-19, por ejemplo. (Uribe, 1992, p. 139)

Importancia de la construcción de la legitimidad de la actividad cocalera.

La pertinencia de este trabajo tiene que ver, finalmente, con el análisis de la cuestión sobre la legalidad o la ilegalidad de la actividad cocalera, cuyo debate se ha remitido –y también se ha convertido en una de las razones de lucha expresadas en los pliegos cocaleros– a la cuestión de la subsistencia: se cultiva coca para no morir de hambre. Por supuesto que, como toda actividad de trabajo agrario, el objetivo primario es la subsistencia. Sin embargo, al hablar de legalidad no sólo deben tenerse en cuenta los asuntos materiales, sino también el proceso cultural y biopsicosocial de legitimación de toda la actividad, advertido en la vida cotidiana del cocalero, lo cual, metodológicamente nos remite al enfoque cualitativo. Analizar el impacto de la implementación de una política pública, como lo es el punto 4 del Acuerdo de Paz con las FARC, no solamente es el seguimiento al proceso de cumplimiento o no de lo pactado. El impacto de una política pública es la oportunidad para mirar cómo han sido los procesos con las comunidades objeto de esas políticas, las cuales tampoco han sido mero producto del presente, sino que

se han construido desde trayectorias pre-
téritas que tienen una continuidad cuya
comprensión podría dar pistas sobre lo
que viene para la construcción de la paz
en los territorios.

Referencias

- Abello, R., & Ciro, E. (2018). *Implementación del programa de sustitución en el marco de los Acuerdos de Paz en el departamento de Caquetá, Colombia. Enero de 2017-junio de 2018. Resumen ejecutivo*. Florencia: COORDOSAC. ALAORILLADELRIO.
- Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. (2016). Bogotá.
- Aguilera Peña, M. (2010). *Las Farc: la guerrilla campesina, 1949-2010. ¿Ideas circulares en un mundo cambiante?* Bogotá: IEPRI, Universidad Nacional.
- Arjona, A. M. (2016). *Rebelocracy: Social Order in the Colombian Civil War*. New York: Cambridge.
- Asociación de Trabajadores de Piamonte, C. A. (2017 йил 21-9). *KaosenlaRed*. From <https://kaosenlared.net/colombia-atentan-lideresa-maidany-salcedo-piamonte-cauca/>
- Ciro Rodríguez, E. (2016). *Tesis doctoral Cultivando coca en el Caquetá: vidas y legitimidades en la actividad cocalera*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, Sociología.
- Ciro Rodríguez, E. (2018). Las tierras profundas de la “lucha contra las drogas” en Colombia: la Ley y la violencia estatal en la vida de los pobladores rurales del Caquetá. *Revista Colombiana de Sociología*, 41.
- Espinosa, N. (2003). “A la otra orilla del río. La relación de los campesinos y la guerrilla en La Macarena. Bogotá: Trabajo de grado para optar al título de sociólogo.
- Franzoi, J. (2001). *Río Caguán. Memorias y leyendas de una colonización*. . Florencia: Comunicación evangelizadora de La Consolata.
- <https://www.elspectador.com/colombia2020/territorio/la-reorganizacion-del-movimiento-cocalero-en-caqueta-articulo-854902>. (24 de 10 de 2016). La reorganización del movimiento cocalero en Caquetá. *El Espectador*.
- Ideam. Instituto de Hidrología, M. y. (2018). *BOLETÍN DE DETECCIÓN TEMPRANA DE DEFORESTACIÓN*. Bogotá: Subdirección de Ecosistemas e Información Ambiental. Sistema de Monitoreo de Bosques y Carbono (SMBYC).

- Jaramillo, J., Mora, L., & Cubides, F. (1986). *Colonización, coca y guerrilla*. Bogotá: Alianza Editorial Colombiana.
- manejo, P. N. (2005). *Parques Nacionales*. From <http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/pdf/EjecutivoPMFragua.pdf>
- Neira Quigua, O. J. (2016). *Sistematización de la experiencia del Plan de Autocuidado Comunitario de la Institución Educativa Divino Niño de Zabaleta, San José del Fragua, Caquetá*. Florencia: Universidad de la Amazonia.
- Neira Quigua, O. J. (2017). *El posacuerdo en San José del Fragua: ¿transición o continuidad?* Bogotá: <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/el-posacuerdo-en-san-jose-del-fragua-transicion-o-continuidad-articulo-855966>.
- Neira Quigua, O. J. (2018 йил Octubre). Caquetá: la sustitución que no fragua. <https://verdadabierta.com/especiales-v/2018/ddhh-posconflicto-colombiano/caqueta.html>.
- Neira Quigua, O. J. (2019). *Estas son las consultas previas para realizar proyectos mineros y energéticos en territorios protegidos del Caquetá*. Obtenido de <http://www.recsur.co/2019/04/13/estas-son-las-consultas-previas-para-realizar-proyectos-mineros-y-energeticos-en-territorios-protegi-dos-del-caqueta/>
- Pacheco Álvarez, Á. (15 de Septiembre de 2018). Entrevista. (O. J. Quigua, Entrevistador)
- PARES, f. (2018). *La reconfiguración del Caquetá*. Bogotá: <https://pares.com.co/2018/07/12/la-reconfiguracion-del-caqueta/>.
- Ramírez, M. C. (2001). *Entre el estado y la guerrilla: identidad y ciudadanía en el movimiento de los campesinos cocaleros del Putumayo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia -ICANH-.
- Rappaport, J. (2000). *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en Los Andes colombianos*. Popayán: Universidad de Cauca.
- Red de Derechos Humanos del Putumayo, I. B.-N. (2017 йил 15-08). *Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo*. From <https://www.colectivodeabogados.org/?Fernando-Asprilla-otro-lider-social-asesinado-en-el-Cauca>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: enVión.
- Ríos Alvarado, E. (2019 йил 27-2). Entrevista. (O. J. Quigua, Interviewer)
- Serje, M. (2005). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Serje, M. (2006). Geopolítica de la ocupación territorial de la nación colombiana . *Gestión y Ambiente*, 8.

Uribe, G. (1992). *Veníamos con una manotada de ambiciones. Un aporte a la historia de la colonización del Caquetá.* . Bogotá: Presencia.

Vásquez, T. (2015). *Territorios, conflicto armado y política en el Caquetá: 1900-2010.* . Bogotá: Universidad de los Andes.

RETOS Y POSIBILIDADES VIABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA JÓVENES INDÍGENAS SIKUANI

Flor Ángela Buitrago Escobar¹  <https://orcid.org/0000-0003-0195-284X>

¹Literata, Mg. Literatura, Mg. Antropología, Dra. Antropología. Actualmente, profesora asistente de la Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia (Florencia, Caquetá). Este artículo tiene como base la tesis doctoral titulada “Conocimiento, trayectoria y habitar en la transformación del mundo sikuani” (Buitrago Escobar, 2017).
Email: flor.buitrago.escobar@gmail.com

Resumen

Los cambios entre conocimiento y escolarización muestran cómo las trayectorias de vida de los jóvenes están inscritas en los cambios en su historicidad, su articulación biográfica y sus experiencias con el Otro, hasta llegar a conformar no tanto una identidad homogénea sino más bien una vida intercultural. El análisis general se basará en la noción fenomenológica de límites ontológicos, de Alfred Schütz.

Este artículo se divide en tres secciones. La primera explorará las relaciones entre los jóvenes sikuani y los Otros, que pueden ser tanto los no-indígenas como los no-jóvenes; es decir, se examinan también los vínculos con la idea de ancestros y su legado. La segunda ahondará en los cambios y nuevas opciones de vida en una región de profundas transformaciones económicas. Se presentan los testimonios de algunos jóvenes estudiantes indígenas universitarios. La tercera parte destacará el concepto de oportunidades viables para alcanzar las metas de vida de ese colectivo de estudiantes.

Palabras clave: educación para pueblos indígenas, oportunidades viables, educación superior, análisis fenomenológico

Abstract

The changes between knowledge and scholarship expose how life trajectories for young people are inscribed in the changes of their historicity, their biographical articulation, and their experiences with the Other, so they get to conform not a homogeneous identity but an intercultural life. This analysis will be based in the ontological limits, a phenomenological concept exposed by Alfred Schütz.



This article is organized in three sections. The first one explores the relations between sikuani aboriginal youth and the Other, whom could be non-aboriginal as well as non-youth; the ties with the idea of ancestors and their legacy will also be examined. The second section gets inside the changes and new options of life in a region of deep economic transformations. Testimonies of aboriginal youth in the university will be presented. The third section highlights the concept of viable opportunities to achieve the life goals of this group of students.

Keywords: education for aboriginal people, viable opportunities, higher education, phenomenological analysis.

INTRODUCCIÓN

En el marco de mi investigación doctoral, tuve la oportunidad de realizar el trabajo de campo en varias localidades de los Llanos orientales. Entrevisté a varios jóvenes sikuani, entre febrero y noviembre de 2013 en Arauca, Tame, Yopal, Villavicencio y principalmente en Puerto Gaitán, tanto en la cabecera municipal como en el resguardo Wacoyo, ubicado a 12 km. Mi interés por el pueblo sikuani había iniciado en el año 2006, cuando conocí a don José Antonio Casolúa, *penajorobinü*, chamán o, como le gustaba llamarse a sí mismo, médico tradicional. Él me abrió las puertas al conocimiento de su mundo; seis años más tarde, su nieto Hermes estaría interesado en continuar sus estudios universitarios. Fue una relación de reciprocidad: del mismo modo que don José Antonio me explicaba los detalles de lo divino, lo humano y lo no humano en su mundo, así mismo yo guiaba a Hermes en los trámites de búsqueda de documentos por los vericuetos de la Oficina de Asuntos Indígenas, del Ministerio del Interior. Años más adelante, él guiaría a su primo en esos mismos trámites, cuando viviera independiente

en un apartamento en La Candelaria.

Don José Antonio falleció en 2011. Mantuve el vínculo con su familia por su única hija, doña Isabel, casada con don Clemente Gaitán, también *penajorobinü* como su suegro. Las vivencias de don Clemente fueron la base para ahondar en las transformaciones del mundo sikuani, dado que en su niñez vivió el nomadismo y años más tarde se quedó en el resguardo Wacoyo. Su historia de vida es el eje de los primeros cuatro capítulos de mi tesis, donde analicé cuestiones históricas, geográficas y sobre todo una amplia explicación sobre el sistema de mundo y la incorporación de conocimiento a través de la danza. Este amplio contexto tenía como fin comprender la vida de los jóvenes sikuani. Mi principal interés siempre fueron ellos, para no quedarme con una versión idealizada de lo indígena, lo que fue y lo que ya no es. Me ha interesado lo que es para los jóvenes, que viven entre unas tradiciones imposibles de mantener (el nomadismo, el *unuma*) y las exigencias e ideales que impone la educación moderna.

Las trayectorias de vida de los jóvenes indígenas están inscritas en un contexto que incluye su territorio, las transformaciones económicas

de la región y las nuevas expectativas de vida. Los límites en la trayectoria de vida son vividos por un amplio conjunto de jóvenes estudiantes sikuaní que se encuentran finalizando sus estudios de bachillerato o en curso de realizar estudios de educación superior. El análisis de este artículo se centrará en la configuración de un “nosotros, los estudiantes indígenas universitarios”, desde el punto de vista de los jóvenes sikuaní entrevistados. Se tendrá en cuenta la vida de don Clemente, un adulto de ca. 50 años de edad, como referente para comprender los cambios que se viven en años recientes.

El análisis tiene como punto de partida la noción fenomenológica de *límites ontológicos*, de Alfred Schütz. Hay unas fronteras que ponen límites a la experiencia del mundo de la vida; son los denominados *límites ontológicos* (Schütz y Luckmann, 2009, pp. 71–73, 104–108): En primer lugar, el tiempo, que constituye el límite absoluto de los planes de vida; “la situación en el mundo de la vida está determinada por el tiempo y mi finitud dentro de él” (p. 73). En segundo lugar, la historicidad del mundo que, precisamente, condiciona la forma en que las situaciones se pueden experimentar. En tercer lugar, la articulación biográfica, que “concierno al flujo y a la sedimentación exclusivos de mis experiencias en la duración interior” (p. 73). Por una parte, corresponde a la historia de mis experiencias y también al lugar en el curso de la vida en el que suceden ciertas experiencias. Eso es particularmente relevante en las entrevistas realizadas, porque “cuando nos volvemos hacia segmentos del pasado de nuestra vida,

podemos descubrir experiencias «decisivas» que posteriormente la determinaron” (p. 73). Son experiencias que tienen una articulación biográfica exclusiva y, por consiguiente, un sentido específico, porque encajan en un sitio particular del flujo de la duración. En cuarto lugar, es cómo se experimenta al Otro; “cómo a partir de tales experiencias se construyen ciertas estructuras de relaciones sociales; y no solo cómo se constituye un mundo social histórico, sino también cómo se socializa el mundo total de la vida” (p. 104).

Las trayectorias personales de los jóvenes indígenas son únicas, sobre todo por los tres últimos límites ontológicos. En su historicidad del mundo, cada joven ha vivido diferentes situaciones personales, que se han sedimentado como un acervo de experiencia y han marcado la manera de relacionarse con el Otro y con un *Nosotros*. Considero fundamental comprender quién es el *Nosotros* de los jóvenes indígenas de hoy, dado que el individuo “experimenta el mundo social ya dado y objetivado en la cosmovisión natural-relativa como una escala de probabilidades subjetivas relacionadas con él, como un ordenamiento de deberes, posibilidades y fines fáciles o difíciles de alcanzar” (Schütz y Luckmann, 2009, p. 106).

Este artículo se dividirá en tres secciones. La primera explorará quién es el *Nosotros* de donde parten los jóvenes, se titula “Relaciones entre Nosotros y Otros”; la segunda, ahondará en los cambios y nuevas opciones de vida, para presentar una propuesta de quién es el *Noso-*

tros, los jóvenes estudiantes indígenas universitarios. La tercera parte, titulada “De lo viable a lo posible”, se centrará en las oportunidades viables para alcanzar las metas de vida de ese colectivo de estudiantes.

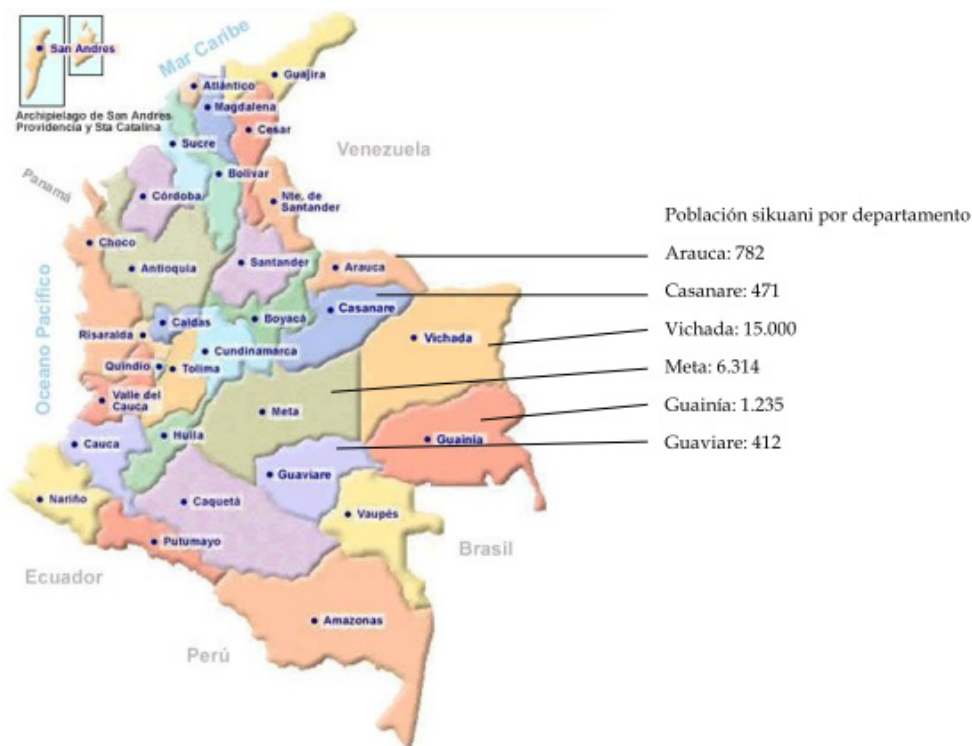
1. *Relación entre Nosotros y Otros*

La población sikuani se encuentra en numerosos resguardos del país, algunos compartidos con otros pueblos, en la región de la Orinoquia colombiana. Es uno de los pueblos más numerosos de los 102 que habitan el territorio colom-

biano, junto con los pueblos nasa, en la región andina (zona occidental) y los wayúu, en la región de la costa caribe (zona norte), según el informe de la Unicef (2003).

En el censo de 2005, la población total en Colombia era de 42'468.384, de los cuales 1'392.623 se autorreconocían como indígenas, es decir, el 3,40% (DANE, 2010). Para ese año, el pueblo sikuani de Colombia estaba conformado por aproximadamente 24.214 personas. Se encuentran distribuidos en varios departamentos como muestra la imagen 1.

Imagen 1. Población sikuani por departamento para el año 2008



Fuente: Datos comparados entre el Plan salvaguarda sikuani (Ministerio del Interior, 2013), el capítulo “Colombia en la Orinoquia” (Reinoso Galindo, 2009) y el Informe de Autodiagnóstico Sociolingüístico (Ministerio de Cultura, 2009)

La población sikuani vive en resguardos, divididos en comunidades, cada una liderada por un capitán; como líder central del conjunto se elige a un Capitán Mayor. Para el año 2003, el Ministerio de Educación reportó la existencia de 778 resguardos en todo el territorio colombiano; en 61 de ellos habitaba población sikuani.

Ha habido profundos cambios en la historicidad del mundo sikuani. En primer lugar, además de la incursión de la violencia y los grupos armados, ha tenido gran relevancia la transformación en la explotación industrial de la región y el surgimiento de labores antes no desempeñadas por indígenas. En segundo lugar, los jóvenes están interesados en carreras y oficios promovidos por la escolaridad. En tercer lugar, el interés de los mestizos por conocer sobre las plantas de poder en la tradición de la medicina sikuani, el yopo y el capi, así como por los saberes chamánicos impartidos por don Clemente. Así, el *Nosotros* no se define en razón de los oficios desempeñados, ni tampoco por el uso y los saberes ancestrales asociados con enteógenos. En medio de estas fronteras desdibujadas, de este mundo de cambios y de pensamiento en movimiento, don Clemente proponía una nueva definición: “*nosotros estamos formando otra historia y otro mundo de pensamiento, así tenemos que construir un lugar para que forme esta nueva historia*” (Diario de campo, Bogotá, 11 de noviembre de 2012).

1.1. El *Nosotros* de la familia y los ancestros

La adaptación a este mundo cambiante ha modificado los vínculos comunitarios que el autor sikuani Marcelino Sosa citaba (1985). Los vínculos de compartir trabajo (*unuma*) o alimentos (*wakena*) hoy no se llevan a cabo en el resguardo Wacoyo, ni en otros lugares según el testimonio de los jóvenes entrevistados. En la entrevista a don Clemente, se vislumbran las transformaciones económicas en la región y cómo se han modificado las actividades de numerosos miembros de la población indígena. Antes del auge de la industria de hidrocarburos los únicos planes laborales viables era trabajar como “mensual”, es decir, en faenas de campo (cultivo, ordeño, cercar terrenos, etc.) que se pagaban mensualmente, no por jornal. Como solía ser muy mal pagado y lejos del resguardo, muchos optaban por la siembra en sus conucos, por medio del *unuma*:

Siempre existía la regla que para comer hay que trabajar, y por eso todos participaban en el *unuma*, con pocas excepciones. Hasta el curandero, quien era un especialista, participaba en la agricultura, y cazaba y pescaba como cualquier otro hombre de la comunidad.

Se hacía el *unuma* para todo el trabajo pesado, incluyendo la construcción de la casa y el cargar las hojas para esto. Era mal visto no

participar en el unuma y todos participaban aun los que no tenían su propio conuco. (Sosa, 1985, p. 30)

Este modelo de vida, que incluía el trabajo colectivo, fue vivido por don Clemente; pero muy poco por sus hijos. Hermes, el tercer hijo de don Clemente, me contaba que cuando tenía unos 8 años participó en un *unuma*, pero luego cuando fue el tiempo de pedir ayuda para ellos, nadie vino. La aseveración de Schütz: “Al principio, hay ciertos antepasados que me transfieren ciertos aspectos y sectores de la cosmovisión natural-relativa, válidos para ellos y «vivididos» por ellos” (2009, p. 107) debe tomarse con cautela, porque los jóvenes sikuani tienen los mismos antepasados que sus padres y, sin embargo, no se han transferido todos los aspectos ni valores de la misma forma.

La persona hace parte de un *Nosotros* vinculado con los antepasados de quienes heredan aspectos relacionados con la cosmovisión natural-relativa. En esta relación con sus *semejantes* el individuo aprende planes de vida, y aprende no solo qué, sino también cómo realizarlos. Aprende por qué vale la pena esforzarse en la vida, qué se puede soportar y qué es insoportable. Así sus planes de vida se concretan dentro de una cierta gama de selección esencialmente condicionada por la forma en que le fueron transmitidas en su mundo social. (Schütz y Luckmann, 2009, p. 108). Estos planes están ahora marcados por la *máquina de deseos* (De Vries, 2007) que el sistema educativo alimenta, pero cuyo cumplimiento no garantiza.

1.2. Mis “semejantes” en relación con el Otro

Don Clemente: Pues yo con mis parientes, con mi gente, aprendí a cazar, a pescar, a sembrar yuca. Pero muchas cosas aprendí con el blanco cuando trabajé en las fincas: ordeñar, montar a caballo, en bicicleta, a vacunar ganado, de todo. **Pero sobre todo aprendí que los blancos valoran todo: todo tiene precio.** Si siembran un árbol, eso tiene precio; si usted quiere tumbarlo, igual. La casa más todavía: si construyen su casita, no la tumban así nomás, porque eso vale. Con mi familia, eso no. Uno armaba una casita un tiempo y luego era arrancar e irnos, no valía. Cuando yo salí de trabajar en finca, a mí me quedó eso. Sobre todo cuando ya hice esta casa, dije: “No, esto vale”. No pagué por la madera, pero sí por las tejas, y el esfuerzo: eso vale, yo ya no me voy así como así, mejor dicho, me tienen es que echar de aquí, porque esto, esto que yo hice, esto vale. Yo aprendí eso con los blancos.

(Diario de campo, Bogotá, 22 de marzo de 2013)

Los esquemas de valor cambian por el contacto con el Otro, según afirma don Clemente. Marcelino Sosa explica que las tradiciones ancestrales dictaban que las cosas valían por el valor de la persona, no como si fueran objetos inalienables o si fueran únicos –como reliquias u objetos de museo– (Graeber, 2001, p. 34), entre los sikuani las cosas cobraban valor por las relaciones que crean; el valor no surgía por un valor monetario –que desconocían hasta el contacto

con colonos— ni por el mero intercambio, sino por el significado de las relaciones:

A los guahibos no les interesaba la calidad ni la cantidad [de un objeto], porque sabían que quien daba, daba lo mejor que podía. Este último sentía una responsabilidad con sus semejantes puesto que él también se consideraba una persona de valor igual que quien recibe, es decir, un hombre digno de la responsabilidad de no aprovecharse de los demás. (Sosa, 1985, p. 40)

En la perspectiva fenomenológica se concede gran importancia a las relaciones entre personas en el *mundo de la vida cotidiana*, definido así: “El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede **intervenir** y que puede **modificar** mientras opera en ella mediante su organismo animado” (Schütz y Luckmann, 2009, p. 25). Destaco los términos intervenir y modificar, porque para dar valor al objeto según el valor de la persona se requiere de una relación de reciprocidad en la comprensión de este tipo de negociación, para el dueño del objeto y para el interesado en su posesión había posibilidades de intervenir y modificar la situación. En cambio, en el caso de las relaciones entre indígenas y blancos, ha sido difícil llevar a cabo estas acciones por parte de los indígenas. Ha habido relaciones de hostilidad y violencia durante largas décadas en que la intervención de los indígenas sobre su realidad ha sido muy limitada. Las situaciones económicas

en una región han modificado las relaciones entre sus habitantes; es decir, la historicidad del mundo impacta en las formas de relación con el Otro. La situación cambia en lo relatado por don Clemente, cuando explica lo que *aprendió* al haber vivido entre los Otros. Para él, las intervenciones en su realidad cotidiana ahora tienen un *valor* que no tenía en la cosmovisión de sus ancestros. En décadas recientes, la forma de relación entre un *Nosotros* y un *Otros* ha venido a transformarse en lo que la abuelita Laira pronosticó: el deseo de los blancos por aprender de los indígenas, no solo desde lo académico, sino también desde lo espiritual —quizá enmarcado en una tendencia tipo New Age (Sarrazin, 2012).

Esta sección es un preámbulo del análisis del *Nosotros, los jóvenes indígenas*, porque la historicidad del mundo que ellos viven ha cambiado, en comparación con lo que Marcelino Sosa o don Clemente vivieron, desde un tiempo de persecuciones, mientras que los jóvenes han crecido en un tiempo donde la Constitución dicta el respeto por sus derechos como ciudadanos (ya no como menores de edad, como eran vistos). Además, en lo laboral los jóvenes ya no se dedican a la caza, ni a la pesca, ni a trabajar como “mensual”. En la siguiente sección, revisaré brevemente cómo la economía en la región ha transformado en particular los planes de vida de los jóvenes.

2. *Cambios y nuevas opciones de vida*

Durante el segundo semestre de 2013, el trabajo de campo se centró en conocer la trayectoria de

jóvenes sikuani que habían logrado ingresar a la educación superior —o que al menos lo hubiesen intentado—, para conocer qué dificultades habían tenido o por qué no habían podido continuar. Este acercamiento, muestra cómo ellos logran formar un *Nosotros* que trasciende la frontera de su comunidad, conforman un grupo con problemas comunes a los indígenas del país. También cómo se convierten en modelos de “persona educada” para otros jóvenes, que puedan motivar a otros a continuar este camino, si así lo eligen.

En las primeras entrevistas realizadas entre febrero y mayo de 2013 a estudiantes de grado 11°, las expectativas de los jóvenes sikuani de la Institución Educativa Kuwei (ubicada en el resguardo) y del Colegio Técnico Jorge Eliécer Gaitán (en la cabecera municipal) estaban centradas en el deseo de laborar a corto y mediano plazo. Para algunos estudiantes egresados del municipio, el título como bachiller técnico era una solución a sus problemas inmediatos como nuevos aportantes de ingresos en la familia. Para otros estudiantes, el anhelo de continuar sus estudios se dirigía a los trabajos que en ese momento eran más valorados por la presencia de la industria de hidrocarburos. El programa de pregrado más frecuentemente mencionado era Ingeniería Ambiental, que hace parte de esa máquina de deseos en la región. Sin importar conocer el pensum del programa, qué habilidades exige, dónde se podría estudiar, el denominador común era la posibilidad de vinculación laboral inmediata en la región. Aparte, tanto en el municipio como en el resguardo, algunas estudiantes

me mencionaron otra situación: no estudiarían, porque serían amas de casa, defendiendo la idea de que ser madre es “el destino de toda mujer” —en sus palabras.

Entre agosto y octubre de 2013, entrevisté a seis jóvenes sikuani que estaban ya cursando estudios universitarios o estaban iniciando trámites para su ingreso, y en 2015 entrevisté a uno más que apenas iniciaba estudios: más que un esquema de preguntas formal, entablamos diálogos acerca de su entorno familiar, las motivaciones para continuar estudiando y cuántos de sus compañeros también siguieron este rumbo, las dificultades para realizar los estudios y las expectativas actuales durante sus estudios. Ellos siguieron intereses ajenos a la Etnoeducación, como vemos a continuación:

Según los datos del Ministerio de Educación, el índice de estudiantes colombianos que logran acceder a la educación superior para el año 2014 es de 47,8%, con una tasa de deserción del 10,1%. Sin embargo, los indicadores sobre el ingreso de indígenas a la educación superior, en la Tabla 2 se observa que las cifras naciones difieren mucho de los datos que corresponden a estudios universitarios entre la población indígenas en el país:

Con respecto a la población sikuani en particular, es aún más desalentador ver en la Tabla 3 que ese 2,7% disminuye a un 0,1%, según los datos presentados por el Ministerio de Cultura:

Estos datos no informan sobre los anhelos de los jóvenes. ¿Realmente no estudian por desinterés o por falta de oportunidades o sencillamente por

Tabla 1. Carreras elegidas por estudiantes universitarios sikuani

| Estudiante | Carrera elegida | Lugar de estudio, tipo de institución | Semestre cursado en enero de 2015 |
|-------------------------|--|--|-----------------------------------|
| Luis Alirio Cortés Sosa | Derecho | Universidad del Meta, privada (Villavicencio) | II semestre |
| Hermes Gaitán | Historia | Universidad Externado de Colombia, privada (Bogotá) | V semestre |
| Marcos Aldana | Ingeniería Ambiental | Universidad del Meta, privada (Villavicencio) | VIII semestre |
| Laura Martínez | Tecnología en Administración en Recursos Humanos | Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), pública. Bogotá, modalidad virtual. | III Semestre |
| Héctor Agudelo | Ingeniería Agronómica | Universidad de la Salle, privada (Yopal, sede Utopía) | X semestre |
| Merly Escala | Tecnología en Sistemas | SENA, institución pública (Cumaribo, Vichada) | Grado obtenido en 2014-1 |
| César Yépez Cortés | Trabajo Social | Universidad Externado de Colombia (Bogotá) | I semestre |

Fuente: Datos recopilados durante el trabajo de campo, 2013-2015.

Tabla 2. Escolaridad en la población indígena colombiana, Censo 2005

| Estudios | Porcentaje |
|------------------------------------|------------|
| Ninguno | 30,10 % |
| Preescolar | 4,20 % |
| Primaria | 43,70 % |
| Básica secundaria (hasta grado 9°) | 11,30 % |
| Educación media (hasta grado 11°) | 8 % |
| Educación superior | 2,70 % |

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Proyecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021. Marco de planificación para grupos étnicos. (2014, p. 15)

considerar que esta opción no hace parte de su trayectoria de vida? Pasados varios años, estuve conversando con Hermes Gaitán, cuando cursaba séptimo semestre de Historia:

Hermes: Esto es muy complejo. Yo creo que lo geográfico determina alguna de estas cosas, aquí cerca [del resguardo] tenemos la

petrolera, y por otra parte la tierra no da para más [baja productividad en los cultivos]. Antiguamente, los jóvenes eran los más aptos para cazar, para cultivar, contraer matrimonio pronto. Pero hoy esa posibilidad de ser mariscador o cultivador es inviable, no hay caza. Las empresas en cambio están cerca,

Tabla 3. *Escolaridad en población sikuani, 2008*

| Estudios | Cantidad de personas | Porcentaje |
|-------------------------------------|----------------------|------------|
| Ninguno | 4.355 | 22,3 % |
| Primaria incompleta | 8.319 | 42,6 % |
| Primaria completa (grados 1 a 5) | 3.283 | 16,8 % |
| Secundaria incompleta | 2.361 | 12,1 % |
| Secundaria completa (grados 6 a 11) | 899 | 4,6 % |
| Media técnica | 154 | 0,8 % |
| Estudios universitarios | 10 | 0,1 % |
| No informa | 170 | 0,9 % |

Fuente: Ministerio de Cultura. *Auto-diagnóstico sociolingüístico de la lengua sikuani. Informe preliminar. Programa de protección a la diversidad etnolingüística. Pueblo sikuani. (2009, p. 9)*

ofrecen algo de trabajo. Si no ofrecen, se quedan [en el resguardo], pero tampoco se retoma la parte tradicional de Unuma o Wak-ena.

Considero que es una situación incierta para los jóvenes, no saber qué hacer. Algunos es posible sí quisieran retomar las tradiciones, las historias, o ser chamanes hoy. Es otra cuestión hoy, ha mostrado de algún modo que es una forma de generar riquezas, la gente se ha dado cuenta que [el oficio de chamán] puede dar [dinero].

(Diario de campo, Bogotá, 17 de enero de 2017)

Aunque se puede considerar la influencia de la violencia simbólica de la escuela, al imponer un currículo, al relegar los conocimientos indígenas a un par de materias a la semana, lo cierto es que cuando les comenté de las carreras como Licenciatura en Etnoeducación o Licenciatura

en Pedagogía de la Madre Tierra, ninguno las consideró como una opción en su trayectoria educativa, nadie se acercó para preguntarme al respecto. Es decir, las rutas educativas pueden estar abiertas, pero las razones para elegir otras trayectorias de vida están más relacionadas con la situación social (familia y trabajo) y con los intereses personales y sólo en último término con la oferta académica. Es lo que he llamado *oportunidades viables*. Por una parte, el concepto de *oportunidad* está relacionado con la forma en que Pallas lo refiere:

Thus, whereas the initial formulations of the status attainment model placed the individual in the foreground and the opportunity structure in the background, more recent theorizing has placed the opportunity structure in the foreground and individual decision-making in the background. Considering both individual agency and social structure, however, provides a more complete accounting of

status attainment than focusing on one to the exclusion of the other. In considering the implications of status attainment models for understanding educational trajectories, the key insight is that social background influences educational and occupational transitions, both by structuring the choices that individuals make, and by shaping the structures in which individuals can exercise choice. (Pallas, 2003, p. 168)

Las oportunidades están en primer plano, mientras que las aspiraciones individuales son el trasfondo. Eso sucede porque el trasfondo social influye en las transiciones laborales y educativas al estructurar las decisiones que toma el individuo y al definir las estructuras en las cuales el individuo puede ejercer su elección.

Por otra parte, el concepto de *viabilidad* está relacionado con la metáfora de Beck de la educación como estación fantasma (1998, pp. 184–186). Beck pone en evidencia que ya no es posible hacer un análisis que se limite a la educación para la reproducción, porque ya la educación no garantiza tal, ni siquiera la reproducción del oficio aprendido. Es más bien una educación de las posibles expectativas: seguir estudiando para huir del desempleo, porque de todos modos es la única esperanza para salir de la incertidumbre. Está presente el riesgo de no emprender ningún trayecto con ese boleto de tren que es el título académico. ¿Qué factores hacen viable que se logre un destino? ¿El tipo de carrera? ¿Las casualidades? Yo considero

que son las redes de relaciones.

Las trayectorias individuales se mueven en una red de relaciones, en términos de Ingold: “[T]he meaning of ‘the net’ has changed. We are now more inclined to think of it as a complex of interconnected points than of interwoven lines. [...] It is more a meshwork than a network” (Ingold, 2007, p. 82). Vimos en esta sección cómo los proyectos de vida se fraguan en relación con los proyectos de desarrollo, en el sentido en que Blaser, Feit y McRae (2004) lo plantean, a través de la revisión de relaciones *verticales* (locales, con el entorno más inmediato, con ese trasfondo familiar) y *horizontales* (globales, con otros lugares, territorios o comunidades, en este caso, con la economía de la región) (2004, p. 29). Las trayectorias de vida de los jóvenes al término de su vida escolar están cruzadas por diversas líneas de una compleja malla, donde los hilos de los intereses personales no son la urdimbre, sino apenas un hilo más de la trama.

En términos de ser persona, lo laboral es una dimensión entre muchas otras, los jóvenes están en una postura fenomenológica complicada, porque la escuela ha promovido una visión de llegar a ser persona en unos términos muy anclados a lo laboral y no cualquier tipo de empleo sino los empleos remunerados en cierto tipo empresas que tienen un mayor estatus, en contraposición a un sistema económico que les garantizara su autonomía como lo pretendía la forma de ver el mundo desde el punto de vista sikuani. Son proyectos de vida marcados por relaciones *horizontales*, con las posibilidades

económicas en la región. En esa transformación la educación ha desempeñado un papel preponderante al imponer unos ideales, pero sin garantizar los medios para lograrlo. Ello ha tenido como consecuencia unos proyectos de vida alejados de las relaciones *verticales*, de lo que es más viable en su entorno inmediato. No obstante, han sido promovidas como un ideal de “retorno” a las raíces, a lo propio, muy loable por las políticas que promueven el multiculturalismo, “empujando al actor a apropiarse del discurso de la diferencia que le había sido impuesto, hasta entonces, desde afuera” (Wieviorka, 2006, p. 33).

Las *oportunidades* están más condicionadas por el medio social; en segundo lugar, las expectativas personales, y sólo en último caso en las opciones educativas ofertadas. Para comprender la *viabilidad* en términos de las redes de relaciones, destacaré tres casos para explicarlo.

En julio de 2012, Hermes Gaitán logró presentarse a la selección de la Universidad Externado para las becas del Programa Interacciones Multiculturales en Educación Superior, que otorga el 50% de la matrícula y el otro 50% con un convenio especial con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex). El sistema de admisión es diferencial para indígenas. Se basaba en unas pruebas de redacción y una entrevista con el coordinador del Programa Interacciones —en ese momento era Miguel Rocha— y con directores de varias carreras como Historia y Antropología. Fue admitido, pero en cuanto expuso su interés en la

carrera de Derecho se le informó que las becas estaban cerradas para esa carrera en particular, que debía escoger entre Historia y Antropología. Sin mayor información sobre ninguna de las dos carreras, escogió Historia, y así quedó inscrito en el programa. Aquí no valía el interés personal, sino las opciones disponibles. Cuando Hermes ingresó al Externado, Merly Escala perdió la oportunidad de estudiar Trabajo Social; volvió a su resguardo en Cumaribo (Vichada) y allí logró ingresar a Tecnología en Sistemas, con el SENA.

El segundo caso es el de Alirio Cortés. Estuvo en Bogotá en agosto de 2013 con el fin de tramitar una carta que certificara su condición como indígena ante la Oficina de Asuntos Indígenas, en el Ministerio del Interior, y para averiguar posibilidades de estudiar Lenguas Modernas. Visitamos varias universidades, no había becas disponibles. Mientras tanto, Pacific Rubiales Energy otorgó una beca completa (100% de la matrícula y rubro de sostenimiento), para un estudiante escogido por las autoridades del resguardo Wacoyo, en la carrera que ellos consideraran pertinente para la comunidad. En diciembre de 2013 le avisaron a Alirio que él había sido seleccionado. Ya habían pasado las fechas de inscripción en casi todas las universidades, pero un miembro del grupo de autoridades tenía a un conocido en la Universidad del Meta y solicitó el favor especial de recibir los documentos de Alirio extemporáneamente. Las autoridades, además, consideraron que la carrera que necesitaba el resguardo era Derecho; así, Alirio entró a este programa y no a Lenguas

Modernas, que había sido su anhelo particular. Infortunadamente, con la salida de Pacific Rumbales del terreno de operación en 2015, finalizó también su beca y ha quedado en el limbo. No ha sido posible continuar sus estudios.

En los casos de Hermes, Merly y Alirio no primó el interés personal, sino la *oportunidad viable*. Para Hermes, la oportunidad vino por cuenta de la misma universidad; para Alirio, por cuenta de las autoridades del resguardo; para Merly, por la presencia del Sena, en el municipio donde vivía. Hay otras oportunidades que vienen después de una larga búsqueda. Sin embargo, la viabilidad para continuar los estudios para Alirio se vio truncada por los vaivenes empresariales, no tuvo ninguna garantía para llevar a término esta oportunidad.

El tercer caso es el de César Yépez Cortés, sobrino de Alirio y primo de Hermes. El 19 de abril de 2015 me concedió una entrevista, en Bogotá. Esa tarde vino con Hermes a mi apartamento. En ese momento, ellos compartían vivienda en un apartamento arrendado en La Candelaria. César se enteró de las opciones de estudio en el Externado a través de Hermes y me dijo cómo él lo acompañó a realizar los mismos trámites para la admisión, como unos años atrás sucedió con Hermes. La viabilidad vino por el acompañamiento de un familiar que ya conocía todos el proceso de ingreso.

Hermes tiene una historia de trayectoria académica que inició en Yopal. Ingresó a la sede Utopía, de la Universidad de la Salle, a estudiar Ingeniería Agronómica. Aunque las condi-

ciones eran muy favorables para estudiar, tuvo que retirarse luego del primer semestre por varios factores. Por una parte, aunque la matrícula semestral era de sólo un salario mínimo, en su casa los ingresos eran muy escasos, porque don Clemente no contaba con ningún empleo fijo y además los hijos menores a Hermes estaban todos aún estudiando. Por otra parte, si bien la sede Utopía es un internado que les garantiza vivienda, alimentación y dotación básica de vestuario, la compra de artículos de aseo personal iba por cuenta propia; ello sumaba otro gasto que don Clemente no podía asumir; resultó ser así una opción inviable. En cambio, cuando se hizo el trámite de ingreso para el Externado, yo me comprometí a alojar a Hermes en mi apartamento, a pocas cuadras de la universidad. Don Clemente consideró que así era posible que su hijo estudiara, porque no le cobraba por la estadía de Hermes ni por alimentación, aseo u otros gastos.

De su estadía en Yopal, quedó el contacto con Héctor Agudelo, a quien entrevisté el 12 de septiembre de 2013. El día anterior había conocido al Ing. Ricardo Alexander Peña Venegas, el director académico. Entre los planes de admisión diferencial, el de la sede Utopía es de los más interesantes. No se enfoca en población indígena, sino en población rural afectada por la violencia, pero puede recibir indígenas, dependiendo de los cupos disponibles. Según él mismo me explicaba: “*Lo más importante de la entrevista es el saludo. Si siento callos es sus manos, es que sí ha trabajado la tierra*”. Este era un factor importante, porque todo el plan de

Ingeniería Agronómica corresponde a lo que él mismo denomina “estilo de aprendizaje a partir de la práctica productiva” (Fernández Lizarazo y Peña Venegas, 2012). En el documento de su autoría, surge la reflexión sobre el aprendizaje como algo ajeno a la práctica productiva cotidiana. Fue todo un reto, porque el estilo de aprendizaje cimentado en la práctica no se conocía en los colegios de donde provenían los estudiantes, ni realmente tampoco por los docentes que empezaban a impartir las clases. La reflexión de García Pónare, sobre los estilos cognoscitivos (1992) aquí tendría cabida porque en la sede Utopía se ha logrado fusionar un estilo que García consideraba de tipo indígena, basado en la práctica, en fortalecer un *acervo de experiencia*, con el estilo cognoscitivo occidental, de tipo científico, que pretende fortalecer el *acervo de conocimiento*.

Para Héctor Agudelo, la llegada a Utopía fue porque había ido a Villavicencio, a vivir con su hermana, casada con un mestizo. Tenía planeado presentarse a Ing. Civil. El cuñado se enteró del programa de Utopía y lo animó a presentarse. Cuando pasó, incluso le ayudó con parte de la matrícula. Esa matrícula de un salario mínimo fue sólo el primer cuatrimestre, porque a partir de ahí fue con Icetex, entonces ya sólo debía pagar \$100.000. Héctor aclara:

Fue fácil obtener el crédito Icetex porque funcionarios de la entidad fueron directamente hasta la sede de Utopía para ofrecer los créditos y explicar las condiciones. Era un convenio directo con la universi-

dad, así era mucho más fácil. No pedían fiador, sólo codeudor. Lo que sí exigen es el promedio, aquí para mantenerse es mínimo 3,5.

Yo vi la oportunidad y aproveché. Al comienzo, cuando acepté pues dije: “Eso yo empiezo aquí y luego me cambio pa’ la otra [sede]”, pero uno empieza a ver los temas de la Ingeniería Agronómica y cada vez uno se va enamorando. Eso le va gustando cada vez, entender cómo funciona, para qué. Me ha gustado mucho conocer el funcionamiento de las plantas y sacarle provecho. Aumentar la producción. Todo eso.

Lo bueno de esta carrera es que aquí le enseñan a uno a formar empresa, entonces lo que pasa es que uno aprende. Tenemos el plan con otros compañeros de juntarnos para sembrar Sachainchi, una oleaginosa que sirve para extraer aceite, rica en Omega 3, uno de los aceites más saludables para el cuerpo humano; es una planta de origen peruano, del área de la Amazonía. Uno arma el proyecto con planos de la finca y todo.

(Entrevista 12 septiembre 2013)

Estas oportunidades de la Universidad Externado, muy comprometida con un ingreso diferencial para indígenas, y la Universidad de La Salle, sede Utopía, cuyo plan de estudios se basa en la práctica productiva para que luego los jó-

venes sean independientes y formen proyectos sostenibles, contrastan con lo vivido por otros jóvenes sikuni como Marcos Aldana, David Delgado y Miguel García.

Marcos Aldana nació en el resguardo Saracurecara (Vichada), pero años después viajó con su madre a vivir a Villavicencio. Él estudió una temporada en la Universidad Nacional (sede Bogotá), se contactó con la gente del Programa de Admisión Especial (PAES), “es gente que está muy consciente de sus raíces” y eso lo impactó, conoció al secretario de la ONIC, y por eso contaba que desde entonces le gusta involucrarse en la parte política. Él enfatizaba que conoce la historia nómada de sus ancestros: que provienen de Venezuela, se expandieron por la parte del Vichada, por la Violencia y muchos se devuelven hacia Venezuela. Afirmo que allá “les dan muchos beneficios y muchas cosas que aquí no les dan a los indígenas” [situación verificada en mi viaje hasta Puerto Ayacucho, en octubre de 2013].

No logró continuar sus estudios en Bogotá, sobre todo por los altos costes de la carrera en la que estaba inscrito, Arquitectura. “Por ser indígena, el programa PAES nos daba como un beneficio, pero no era suficiente”, de nuevo está la oportunidad pero no la viabilidad. Decidió retornar a Villavicencio, donde se inscribió en Ingeniería Ambiental, en la Universidad del Meta. “Actualmente yo tengo Icetex para la matrícula, por ser indígena me pagan todo el semestre. Sólo tengo que preocuparme por mi sostenimiento”. Sobre su cambio de carrera, explica:

Vi que **me convenía** más una ingeniería porque: uno, pues es más económico, en el sentido que no iba a gastar en materiales, las maquetas, eso es costoso; y veo también que es la carrera del **futuro**, tiene hoy mucha acogida, que está como de moda. Una carrera que tiene muchas **puertas** en todo lado, en compañías [de hidrocarburos], en proyectos.

(Entrevista, 9 septiembre 2013)

Marcos no ha recibido ningún apoyo de parte de su resguardo, pero esto lo ha motivado para considerar la idea de ir a apoyar a otros estudiantes:

Cuando vaya al resguardo, quiero ir a una asamblea y tocar ese punto, porque sí hay el presupuesto, pero lo ocupan en otras cosas.

Porque si llegan 300 millones, ¿por qué no destinan siquiera 10 millones por semestre para que 2 o 3 muchachos vayan a estudiar?

Pero no lo hacen, esa plata la gastan en otras cosas. Uno ahí no tiene por qué culpar el Estado, porque da la plata, pero si los mismos indígenas le dan mal manejo, ¿ve? Es que la gente también tiene que exigir.

Y también que la ayuda sea constante, no que digan que apoyan por un semestre y el otro no. O un estudiante puede buscar el Icetex, el convenio indígena.

También hacer su propia campaña: ir al cabildo, exponer que lo que va a estudiar sirve, que lo vean interesado en ayudar a su gente.

Marcos ha logrado estudiar sobre todo por laborar en la misma ciudad donde vive su familia y haber tramitado la beca del Fondo Álvaro Ulcué Chocué. Se debe aclarar en todo caso que el mero hecho de ser indígena no garantiza obtenerla, como sucedió con Hermes, a quien se la negaron sin darle ninguna explicación.

Otros jóvenes también han visto cerradas las puertas sin mayores explicaciones. En Arauca conocí a dos jóvenes que no lograron estudiar: David Delgado y a Miguel García, a quienes entrevisté el 18 de septiembre de 2013, en el resguardo Matecandela. Ellos estuvieron interesados en continuar sus estudios profesionales, pero no hallaron apoyo de entidades públicas ni privadas. Me contaban:

Daniel: Cuando uno acaba grado 11° [en 2008], uno se pone a pensar tanta vaina y uno dice: “¿Qué voy a hacer en la vida?”. Uno realmente casi no piensa sino en qué le va a ayudar a uno a salir adelante. [...] A mí me interesaba esa parte contable, pues me gusta, y por otro lao, digamos –hace una pausa, dudando– pues en televisión, uno ve en las novelas que sale un contador y es un tipo importante, que maneja la plata. No es que guste a uno mucho las novelas, pero uno sí a ratos mira –dice mientras ríe.

Miguel: La mayoría de estudiantes se estancan por el motivo de economía, ¿sí? Hay dificultad. Yo voy a comentarle: nosotros, los sikuanis estamos muy atrasados en ese sentido, por el motivo que para el

departamento la prioridad son los U'was, y a nosotros los sikuanis nos dejan achantados como huevo de morrocoy, entonces eso es lo que uno ha visto. Yo por lo menos cuando acabé mi bachillerato, mi grado 11° [en 2003], yo tuve por la Alcaldía, por la Gobernación, sólo una vez Verónica me dijo: “Consiga tres compañeros sikuanis y que así los elegimos para la universidad”, pero eso no pasó nada.

Flor: ¿Quién es Verónica?

Daniel: Verónica es la que trabaja como secretaria de Gobierno, en la parte indígena.

Miguel: Ella, cuando yo fui le comenté, no nos tuvo en cuenta.

Daniel quería ser contador; Miguel, médico o enfermero, pero las dificultades para lograrlo convirtieron ese sueño en una expectativa inviable, por falta de apoyo:

Miguel: Llevo siete años de haber terminado mi bachillerato y no ha sido posible de ninguna manera.

Cuando yo terminé, llegué a la Alcaldía, dije: “¿Yo cómo hago? Yo quiero estudiar esta carrera”. Yo en ese tiempo quería estudiar medicina.

En primer lugar, me dijo: “[Becas] No [hay], se le puede hacer un préstamo, pero sobre su propio territorio, una vivienda suya o si tiene

carro, si tiene moto, si tiene una tierra, pero suya”.

Y yo le dije: “Pero es que mi territorio, el resguardo, no es para eso”. Y yo me quedé con las cartas en las manos.

Y me dije: “¿Y ahora pa’ónde voy?”, pues me fui pa’ la Gobernación, y allá me dijeron lo mismo, que préstamo. Yo me desanimé y dije: “Noooo, pues tocará vivir como se vivía antes, ¡no hay otra cosa!”. Uno llega al mismo lugar, todo desanimado, ya no tiene uno ganas de salir adelante, porque le cierran a uno las puertas.

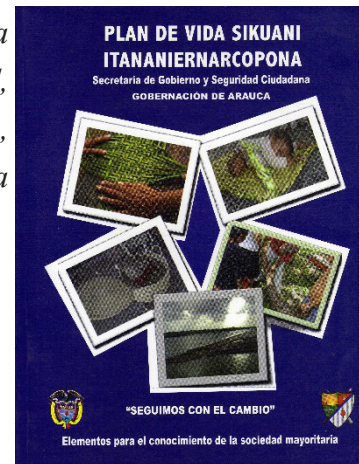
La falla es de las instituciones, porque no ven que uno tiene ánimo, ganas, que uno lucha por su etnia, por su comunidad, y de mi parte pues la salud, ¿sí? Más que todo.

Vea: la otra vez a un compañero lo picó una culebra y tocó llevarlo lejos, una distancia y eso es delicado, vea la persona puede fallecer. En cambio, uno capacitado como médico o así fuera como auxiliar de enfermería, pues uno puede tener su herramienta y ser una gran ayuda. Pueden decir: “Vea, llevémoslo allá, rápido, que allá hay un médico” y ya defiende a la comunidad en esa parte. Y es que los que somos así, que queremos hacer por salir adelante somos poquitos, en realidad la mayoría no quieren, les da pereeeeza. Son poquitos los que piensan y defienden a su comunidad.

Es una ironía ver en la publicación del Plan de Vida Sikuaní, de la Gobernación de Arauca, el literal 8 “Creación del programa de becas

para las comunidades del pueblo sikuaní” por \$658’276.800 (ver Imagen 1).

Imagen 1. *Tabla de costos en salud, bienestar y becas, en el plan de vida sikuaní de Arauca*



Plan de Vida Sikuaní
“ITANANIERNARCOPONA”

Tabla 38. Matriz de costos de las propuestas para el componente: Salud y Bienestar Social.

| MATRIZ DE COSTOS PARA EL EJE O PROGRAMA DE DESARROLLO: SALUD Y BIENESTAR SOCIAL | |
|--|---------------------|
| NOMBRE DE LA PROPUESTA | COSTO |
| 1. Construcción y dotación de espacios recreativos y lúdicos para las comunidades Sikuaní | \$ 980.896.000,00 |
| 2. Campaña de sensibilización sobre la Violencia Intrafamiliar (VIF) en las comunidades Sikuaní. | \$ 73.776.000,00 |
| 3. Identificación y reubicación de los menores indígenas en abandono y ejerciendo la mendicidad y la explotación sexual infantil. | \$ 151.032.000,00 |
| 4. Talleres de actividades lúdicas y recreativas en las comunidades Sikuaní | \$ 63.057.600,00 |
| 5. Diseño e implementación de campaña educativa y de intervención étnica para prevención y rehabilitación social del alcoholismo. | \$ 149.872.000,00 |
| 6. Contratación, supervisión y evaluación constante por parte de la UAESA a los promotores de salud de las comunidades | \$ 421.776.000,00 |
| 7. Realización del primer Congreso de Medicina Tradicional Indígena del Pueblo Sikuaní, con invitados de otras comunidades indígenas locales y nacionales. | \$ 73.776.000,00 |
| 8. Creación del programa de becas para las comunidades del pueblo Sikuaní. | \$ 658.276.800,00 |
| Costo Total | \$ 2.572.462.400,00 |

Los datos obedecen a estudios de costos al año 2011.

309

Fuente: Gobernación de Arauca y Consorcio de Comunidades Indígenas. *Plan de vida sikuaní. Itananiernarcopona.* (2011, p. 309)

Cuando me acerqué a hablar con Pedro Marín Silva, funcionario en la Alcaldía en Arauca, él también lamentaba no ver esos recursos invertidos. Sus explicaciones iban desde “el desorden y malos manejos” al desconocimiento de los jóvenes de las “oportunidades que brinda la Gobernación”. Es lamentable que más de seiscientos millones de pesos no logren dar estudio al menos a seis estudiantes que –según los líderes– puede costar cien millones al año, y que en realidad no costaría más de veinte millones anuales el sostenimiento, si se considera la opción de un crédito o beca para la matrícula.

Ante esta diversidad de experiencias, tanto exitosas como fallidas, el *Nosotros, los jóvenes estudiantes indígenas* adquiere una gran complejidad. Etnográficamente, no me fue posible rastrear con todo el detalle las trayectorias de vida de los jóvenes en las diferentes localidades; intenté mantener el contacto en todo lo posible, sobre todo por las redes sociales que manejaban. Para mí significó un gran desafío hacer una aproximación ontológica a este tema, dado que las trayectorias de vida están cruzadas por las circunstancias y la articulación biográfica particular. Sin embargo, me aventuraré en el siguiente acápite a realizar un análisis y postura al respecto.

2.1. “Mis semejantes” hoy

El 7 y 8 de noviembre de 2013 se realizó el Primer Encuentro Distrital de Estudiantes Indígenas Universitarios, en la sede de la ONIC en Bogotá. Allí estuve, con mi libreta de apuntes, la grabadora y la cámara fotográfica, en un rincón de la primera fila.

El encuentro inició con una larga intervención del mamo Crispín. Contó de su vida como estudiante y sus experiencias de contacto con indígenas de otros países. Después intervino Yeismit Armenta, joven wiwa.

Imagen 2. *Primer Encuentro Distrital de Estudiantes Indígenas Universitarios*



Bogotá, 7 de noviembre de 2013, sede de la ONIC. Yeismit Armenta, joven wiwa, con bastón rojo.

Fuente: Archivo personal.

Yeismit fue clave en la gestión de este encuen-

tro. Se presentó así:

Pidiendo permiso a los mayores, a los espíritus del territorio. [Hace una pausa]. Soy psicólogo de la Universidad Nacional, coordino el grupo de la Nacional de pensamiento mayor, de nuestro territorio y plantas sagradas.

Con el grupo Saber y Vida, con la Opiac empezamos a integrarnos. Nuestro fin es contribuir con las redes universitarias, empezando con el respeto por los mayores, trabajando con ellos los miércoles y viernes. El Círculo de la Palabra es para conversar cómo pensar bien, cómo estar bien, cómo estar feliz. La intención es integrar nuestro pensar, con los mayores.

El discurso de Yeismit se centra en la idea de un *Nosotros* conformado por indígenas estudiantes en la ciudad, que continúan ligados a los saberes heredados por sus antepasados. Esta idea se afirma en la charla que había tenido semanas antes Yeismit, Harry y Hermes en mi apartamento en Las Aguas:

Yeismit: [inicia su charla, mascado un puñado de hojas de coca y sacando su poporo] El Círculo de la Palabra responde a la necesidad de recordar tradiciones, de compartir la palabra y el conocimiento de las plantas, de identificar lo que nos es afín y lo que nos diferencia. ... Cuando venimos a estudiar debemos fortalecer más lo que traemos.

Harry: Sí, mi abuelo me ha enseñado muchas cosas y me gusta saber de eso. Estoy orgulloso de eso.

(2 septiembre 2013, Diario de campo N° 5)

Sin embargo, queda la duda si es un *Nosotros* que incluye a todos los jóvenes indígenas, como puede compararse con el documental *La selva inflada*, de Alejandro Naranjo (2015). Este documental refiere la situación que viven los jóvenes estudiantes indígenas en el internado José Eustacio Rivera, en Mitú (Vaupés). Es para ellos muy difícil estar alejados de sus familias – que pueden llegar a estar a varios días de distancia– y estar preocupados por la precaria situación económica, que los lleva a duros trabajos de cantería en lo que es una zona sagrada, según refirió uno de ellos. El documental muestra que uno de los estudiantes se suicida; los motivos no son claros, hablan los más allegados, su compañero de habitación y su mejor amigo. Su caso es una muestra de los numerosos suicidios que ya había referido El Tiempo (Romero Castro, 2009), que fue la noticia que llamó el interés de Naranjo, según refiere Tapia Jáuregui (2016). Este problema también lo ha tenido en cuenta el reciente trabajo del Ministerio de Educación Nacional, en el marco de planificación educativa para grupos étnicos:

Las opciones de internados desarrolladas para los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas para su acceso a la educación básica secundaria o a la Media (se documentaron casos en Amazonas y Vaupés), han producido fenómenos que, según lo expresaron en las entrevistas realizadas a secretarios de educación y docentes, en-

trañan problemas de relacionamiento y de desarraigo que también llevan en algunos casos a un elevado número de suicidios cada año. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 16)

Surge una pregunta sobre cuál es el objeto de la educación occidental: ¿Consolidar la unión de un *Nosotros* entre jóvenes, como ocurrió en el Encuentro de noviembre de 2013? ¿Agobiar con un sinsentido, porque los saberes recibidos no tienen aplicación práctica en el contexto de sus comunidades y sus vidas como ocurre en los testimonios de los jóvenes de Mitú? ¿Lograr una puesta en común de saberes prácticos y teóricos, como en La Salle, sede Utopía, aun si no se tienen en cuenta los saberes indígenas?

La reflexión lleva a cuestionar la integración de un término *Nosotros* para hablar de todos los jóvenes indígenas. Parece inmensa la brecha entre los que se quedan en sus comunidades luego de graduarse y los poquísimos que ingresan a estudios de educación superior. Aun así, considero viable intentar definir ese *Nosotros*, teniendo en cuenta la propuesta de Schütz, sobre todo porque es una preocupación central para la antropología, como lo explica Jaramillo:

Todo el giro ontológico implicó un análisis de nuevos objetos etnográficos, aparatos, formas de conocimiento, y la revitalización de reflexiones de larga data sobre las relaciones entre agentes humanos y no humanos en la vida social. En su conjunto, la reflexión ontológica implicó una reflexión más amplia sobre el problema de las escalas de observación y, por ende, de las

posibilidades de construcción de conocimiento antropológico. (Jaramillo Salazar, 2013, p. 16)

En la estructuración del mundo de la vida para un sujeto, se considera por una parte la experimentación “objetiva” de situaciones que son las mismas para sus semejantes; por otra parte, cómo **proyecta sus propios planes en este mundo de la vida**, que resiste la realización de sus objetivos, por lo cual algunas cosas son factibles y otras no (Schütz y Luckmann, 2009, p. 35). En ese contexto mi “semejante” es alguien cuya acción es como la mía, se conforma un conjunto de “colegas” de tradición y de cosmovisión natural-relativa, porque comparten cinco características que resumo a continuación.

En primer lugar, por compartir los contextos de sentido sobre lo humano, lo no humano y el conocimiento experiencial y corporal (Buitrago Escobar, 2017 cap. 3-4). En segundo lugar, cuando las acciones de dos sujetos están subjetivamente motivadas e intencionalmente articuladas de acuerdo con intereses particulares y con lo que resulta factible para ambas personas. En este caso, las motivaciones para continuar los estudios son semejantes y la factibilidad para llevar a cabo los planes por lo general son equivalentes, porque incluso quienes lograron ingresar a la educación superior tuvieron en su mayoría los mismos problemas que quienes no ingresaron.

En tercer lugar, emplean tipificaciones lingüísticas y conductas, en las cuales las explicitaciones de los predecesores siempre están presentes para ambos (Schütz y Luckmann, 2009, p. 37).

En las reuniones en Bogotá son evidentes tales explicitaciones; los predecesores tienen el papel de invitados de honor, cuya palabra se respeta y desea seguir. Yeismit Armenta primero presenta sus palabras de respeto a los mayores, a un gran conjunto de ancestros, y luego sí se presenta como profesional universitario. En otras ocasiones, como las charlas con Marcos Aldana, si bien no hay cercanía personal con las autoridades de su resguardo, se reconoce su autoridad y se proyecta un momento de diálogo.

En cuarto lugar, se considera que dos personas son semejantes si ambos experimentan objetivamente, en contextos subjetivos de sentido, las resistencias y limitaciones a los proyectos, así como los motivos “obvios” de los actos (cf. p. 37). Aquí puede hallarse una brecha entre quienes optan o no por el suicidio en el documental de Naranjo (2015). Los jóvenes del documental no comprenden a cabalidad los motivos de este acto. Los análisis pueden ir desde las explicaciones facilistas hasta análisis económicos o psicológicos, pero dados desde el Otro. En el conjunto del que hacía parte (su *Nosotros*), no es fácil comprenderlo porque las resistencias y limitaciones a sus proyectos de vida son iguales, y sin embargo la salida a estas dificultades tuvo una respuesta que no es obvia. Entre los jóvenes entrevistados, todos encuentran unas resistencias y limitaciones comunes, como las que mencionaba el profesor José Moreno, de IE Kuwei:

Lo primero que limita a los muchachos es el factor económico; segundo, la distan-

cia; tercero, los cambios. Cuando llegan a la universidad es como estar en otro mundo, sin su familia, en un espacio pequeño, una piecita. Eso es difícil y ellos no saben eso hasta que están ahí. Y todo eso en una ciudad grande e insegura.

(13 febrero 2013, Diario N° 1)

En quinto lugar, mi semejante es “quien ha sido afectado de la misma manera por las circunstancias históricas que yo he vivido” (Schütz y Luckmann, p. 66). La historicidad compartida los agrupa, no necesariamente por vivir en los mismos territorios, pero sí por vivir circunstancias históricas comunes a su pueblo; por ejemplo, las persecuciones han sido un punto común para numerosos pueblos indígenas. Pocos jóvenes conocen a fondo su historia (como Hermes o Marcos), pero sí se autorreconocen como integrantes de un conjunto que ha pasado por unas circunstancias históricas difíciles que les son comunes.

Las vivencias de Hermes, Merly, Alirio, Marcos, César y Héctor están dentro de una misma historicidad que les permitió continuar sus estudios, aún sin el apoyo de los líderes de sus resguardos. Daniel y Miguel también han vivido una historicidad semejante, pero sus oportunidades no tuvieron la misma viabilidad, a pesar de las exorbitantes cifras que sugieren la existencia de apoyo económico para las becas. Las familias de Daniel y Miguel –a diferencia de los otros jóvenes– no pudieron hacerse cargo de los gastos que exigía ingresar a la educación supe-

rior, o como también pasa en Mitú, para superar las resistencias y limitaciones a sus proyectos académicos.

Para cerrar, debo acotar que estas preocupaciones filosóficas y antropológicas para definir un *Nosotros* no tienen relevancia para las políticas gubernamentales. La obtención de un Certificado Indígena, expedido por la Oficina de Asuntos Indígenas, adscrita al Ministerio del Interior, sólo tiene en cuenta la carta del Gobernador indígena a cargo del resguardo y un certificado de la Alcaldía local que indique que quien firma como Gobernador fue elegido para tal cargo en una fecha determinada. Con este certificado se pueden acceder a beneficios universitarios como por ejemplo: no pagar inscripción para el examen de ingreso de la Universidad Nacional, participar en las becas que ofrece la Universidad Externado, obtener un 80% de descuento en la matrícula de la Universidad del Rosario.

El 28 de agosto de 2013, Hermes vino al apartamento con unos amigos indígenas de su universidad. Harry y Néstor son pijaos, pero la actitud hacia lo que estudio como su conjunto *Nosotros* es muy diferente. Harry creció con sus abuelos en el resguardo, conoce de sus tradiciones y se enorgullece de ello. Néstor, en cambio, creció en Ibagué, lejos de sus abuelos maternos pijaos, sus intereses personales y académicos se alejan por completo de los temas indígenas. Es un caso muy semejante al vivido por Laura Martínez. Ella creció con su familia paterna en Medellín, pero cuando su padre fue encarcelado la envia-

ron, al iniciar su adolescencia, al resguardo sikuani de su madre cerca de Puerto Inírida. Fueron unos años de choque, dijo: “¡Yo no sabía que era indígena!” (Entrevista 14 de febrero de 2014). Ella pensaba que las burlas de sus tías eran solo para molestarla, por ser de tez morena. Al llegar al resguardo, no hablaba el idioma, no conocía las tradiciones ni los rituales. Cuando terminó el colegio, viajó a Bogotá donde una hermana muchos años mayor. Supo de “unas tales becas, que dan si uno es indígena”. Obtuvo el certificado y eso “ayudó para seguir estudiando”, y además para obtener empleo en la misma Oficina de Asuntos Indígenas.

Conversando con Hermes, él expresaba su preocupación porque la Academia idealiza a los indígenas en dos puntos clave: al suponer que las autoridades del resguardo siempre apoyan al joven que viene a estudiar (que no es su caso ni el de los demás jóvenes entrevistados) y al suponer que todos los estudiantes tienen un vínculo fuerte o por lo menos gran interés por sus tradiciones (que no es el caso de Néstor o Laura). César también exponía esta situación así:

César: Nosotros allá [en el resguardo] oímos decir: “Voy a ir a universidad... no, eso es ¡difícil!”, porque uno en sí, uno no tiene apoyo económico. En realidad, sí puede haber **oportunidades** de estudiar en los Andes, en el Externado, en la Nacional, sí hay, eso lo sé hoy. Para el indígena hay ciertas ayudas. Pero cuando salí de bachillerato nadie me comentó de eso. A la comunidad van, hacen visitas,

antropólogos, cosas así, y dicen: “Ustedes tienen que estudiar, porque a los indígenas les ayudan mucho, ustedes tienen el estudio gratis, tienen un rango importante, ustedes pueden salir adelante”. Pero los **líderes** callados, ellos dicen: “Ustedes van a ir allá a desenfocarse de la cultura, mejor no vayan a perder el tiempo ya que no hay plata, ustedes pueden ir allá, para aguantar cinco años para ser profesional”.

Flor: ¿Los líderes en algún momento los convocan, les dicen algo así?

César: Una de las cosas es que de pronto no hay así esos comentarios, pero sí hay entendidos, porque es que siempre hay ese tema, pero no lo hablan, eso refleja una falta de interés acerca de la educación superior.

Entrevista, 19 de abril de 2015.

Es mayor el vínculo entre los mismos jóvenes como indica más adelante César:

Flor: ¿Allá en el resguardo cómo circuló la noticia de que Hermes estudiaba?

César: Pues yo le cuento que uno se sorprendía, uno decía: “Vea, sí hay forma, modo de poder entrar a una universidad”. Entonces algunos jóvenes empezaron a interesarse por entrar a una universidad. Ya que nos enteramos de eso, que estudiar. Entonces como que, al menos a mí, me dio esperanza. Pues la verdad, yo nunca oí

a los líderes diciendo algo así como “vean, si él puede entrar, ustedes también”, no, callados. Más bien como que no hablaban del tema, de estudiar, nada.

De hecho, el desinterés de los líderes por mejorar la situación de los jóvenes es lo que motivó a César a estudiar Trabajo Social:

Flor: ¿Y por qué te dio por estudiar Trabajo Social y no otra cosa?

César: Yo ya sabía... antes antes había escuchado de Trabajo Social. Ehhh, se llama Diana Naranjo. Ella iba allá a la casa. Ella trabaja en Bienestar Familiar. Entonces, sí, Trabajo Social permite orientar a las personas, acompañar procesos de política, como ser asesor, orientador en proyectos, gestor de proyectos, ehhh, cómo ser esa guía. Entonces viendo que los líderes son así, así [agita su mano, indicando “regular”] y yo tengo como el pensamiento que eso algún día puede cambiar, alguien puede hacer eso. Sí, el Trabajo Social es muy bueno porque me permite abrir esos campos de trabajo en que sí se puede cambiar algún día en mi comunidad las cosas, puede verse protegida en muchos campos de trabajo.

El hecho de que una entidad estatal se arrogue el derecho a definir quién es indígena o no por medio de un certificado es –antropológicamente hablando– problemático. Ha sido una respues-

ta consensuada entre autoridades indígenas y entidades estatales, pero que da por sentados unos vínculos entre los miembros de un amplio conjunto, sin revisar su validez o no. En el caso de los jóvenes estudiantes indígenas, se certificaría además su condición de estudiante por su pertenencia a una institución educativa, pero en definitiva no son homogéneas las relaciones con sus mayores, con las autoridades y con otros estudiantes.

La preocupación por caracterizar este *Nosotros, los jóvenes estudiantes indígenas* tiene como objetivo destacar los problemas comunes en sus trayectorias de vida. Sus planes en el mundo de la vida se han trazado por la influencia común de la Escuela, como ámbito finito de sentido, con un destino deseable en el estudio universitario. Cortés Lombana destaca:

Los pueblos indígenas afrontan el reto de hacer parte de la multiculturalidad del mundo globalizado sin perder su identidad de pueblos, pero corren también el riesgo de asimilarse y desaparecer en dicha confrontación. Los egresados indígenas pueden jugar un papel en uno u otro sentido, o no jugar ningún papel en relación con sus comunidades, en lo cual tendrá mucho que ver la orientación que reciban en las universidades, además, lógicamente, de la participación y el compromiso que hayan tenido en los procesos y las luchas de sus comunidades. (Cortés Lombana, 2007, p. 117)

Para todos ellos –estén más o menos compro-

metidos con sus tradiciones–, la factibilidad para proyectar los planes en su mundo de vida, que tiene un marco familiar semejante, dificultades económicas comunes y preocupaciones relativas a las posibilidades viables para lograr sus metas. En ellos no hay una “identidad” estática y definida, sino que son individuos culturalmente formados por una vida *intercultural* (Grimson, 2011, p. 34).

El discurso de la indigeneidad afecta muy distinto a don Clemente y a los jóvenes. Don Clemente está haciendo una reelaboración discursiva de un conocimiento que ha adquirido por experiencia mientras que los jóvenes, inmersos en la escolaridad moderna y las expectativas laborales, han tenido una experiencia sobre la indigeneidad más ligada al discurso; por eso se conectan mucho más con las metas ideales de la escolarización: ser sujetos del desarrollo. No considero que esto sea una pérdida de identidad, ni que la educación o las nuevas posibilidades laborales tengan como resultado la extinción de lo indígena, como lo consideran algunos autores: “Con estas políticas de integración se pone en peligro la existencia de los últimos indígenas en las últimas fronteras indígenas de la civilización” (Gómez López, Molina Gómez, & Suárez Pérez, 2012, p. 118). En cambio, coincido con el sociólogo francés Michel Wievorka en su análisis sobre la identidad y la vitalidad cultural:

[E]ntre las diversas orientaciones posibles para una acción cultural, las más deseables son aquellas que permiten al actor conjugar el respeto o la afirmación de una

cultura propia, de una identidad, con una participación individual en la vida moderna, lo que implica una tensión, marca y condición de su subjetividad. En esta perspectiva, la identidad no quiere decir gueto, encierro, sino recurso al servicio de un desarrollo personal. El intercambio económico, la participación en la vida política, la posibilidad para cada individuo de distanciarse de su identidad particular sin tener, por tanto, que romper con ella, son factores de dinamismo, de vitalidad cultural[.] (Wieviorka, 2006, p. 66)

Considero que hay una transformación de la idea de indigeneidad entre la población joven, que aúna las posibilidades de vivir lo propio a través de su desarrollo personal, que en las circunstancias actuales exige un nuevo conocimiento sobre el entorno ya no solo de la naturaleza, sino de las posibilidades viables en lo laboral y lo educativo.

3. *De lo viable a lo posible*

Tomo prestadas las palabras de Ulla Thøgersen (2011): se impone una transformación cultural del deseo a través de la práctica educativa. En este caso, añadiría que también a través del contexto socioeconómico. Las expectativas y deseos de logros académicos ya no están del todo mediados por las ambiciones personales o los anhelos familiares, ni siquiera por los posibles planes de las autoridades tradicionales, quienes lamentan que “los territorios de nosotros los si-

kuani se están quedando sin jóvenes que promuevan el desarrollo comunitario” (Ministerio del Interior, 2013, p. 103).

¿Qué ha sucedido con esta transformación de los anhelos de los jóvenes? Considero aquí varias respuestas posibles. En primer lugar, el reconocimiento de los derechos a las poblaciones minoritarias ha dado lugar a la reivindicación de sus derechos; sin embargo, esto no se ha traducido en políticas de redistribución. Así, por ejemplo, en el caso de la educación, se ha reivindicado el derecho a la educación, pero también se ha legislado según parámetros que no responden al ejercicio pleno de tales derechos. También se ha reivindicado su derecho al acceso a la educación superior, incluso se han creado algunas entidades para el apoyo a estudiantes indígenas, como el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, pero siguen funcionando bajo las normas de evaluación del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex), que de nuevo desvirtúan las solicitudes de equidad de los pueblos indígenas y no brindan pleno apoyo a los estudiantes que reciben estos créditos.

Las entidades estatales en sus discursos afirman promover el ingreso de estudiantes indígenas, pero en la realidad se desprecupan por los resultados obtenidos. En palabras de Yudice, citadas por Grimson: “La cultura pasó a ser el terreno donde se forjaron nuevas narrativas de legitimación con el objeto de naturalizar el *desiderátum* neoliberal de expurgar al gobierno de lo social (Yudice, 2002, p. 19)” (Grimson, 2011,

p. 80).

Otra posible razón para los cambios vividos por los jóvenes indígenas reside en que las elecciones en la trayectoria de vida presuponen una libertad que, no obstante, se halla condicionada y sujeta, según la lógica neoliberal, como lo explica Veiga-Neto, citando a Dean (1999, p. 165):

Las diversas prácticas neoliberales que regulan las relaciones sociales, en el capitalismo avanzado, [...] «son prácticas de “libertad” en el sentido en que ellas continuamente asocian y disocian sujeción y subjetivación, dominación y fabricación de subjetividades». (2010, p. 227)

En esta denominada *fabricación de subjetividades* se observa una transformación social de lo colectivo a lo individual. Sosa mencionaba cómo las actividades colectivas y la preocupación por el bienestar del grupo, en el *unuma*, eran de gran importancia:

Cuando un hombre estaba enfermo por mucho tiempo, los otros hacían un *unuma* para él, y él quedaba endeudado, pues tenía que trabajar para cada uno, más tarde, cuando se alentara. Si era un viejo que ya no podía trabajar y no tenía yernos o hijos, a veces el líder de la comunidad convidaba a los otros hombres del caserío para hacerle un *unuma* gratis. [...] Lo que importaba era la unidad. (1985, p. 31)

Las posibilidades para continuar esta forma de

trabajo colectivo están dadas en el papel, en leyes que promueven la autonomía política y social de los pueblos indígenas, pero en la vida cotidiana la situación ha cambiado dramáticamente. Las políticas neoliberales para la región de la Orinoquia se orientan hacia la explotación minera y petrolera y, recientemente, proyectos agroindustriales de gran extensión. Además, ha sido zona de conflictos militares durante décadas, donde “el paramilitarismo se encamina a la defensa o construcción de un orden político en territorios capaces de suministrar recursos económicos y proveer redes de contactos políticos y sociales con la nación por medio de la elite local y regional” (González G, 2012, p. 11).

Los efectos de la industria de hidrocarburos en la región han traído otras dinámicas de mercado y de consumo, así como de relación entre líderes indígenas y estas industrias. Desde la escuela, los jóvenes reconocen las nuevas formas de inserción al mercado laboral y las posibilidades de subsistencia en los resguardos. La opción de mantener una economía de subsistencia por medio de la agricultura tiene serios obstáculos, que van desde la compra de las semillas, herramientas e insumos como fertilizantes y plaguicidas, hasta los sistemas de riego, inexistentes en los resguardos.

La autonomía de los pueblos indígenas se ve opacada por la posibilidad de llevar a cabo sus metas. La historia de la educación para pueblos indígenas ha pasado por una serie de reivindicaciones que actualmente en la legislación está presente, pero en la práctica afronta serias difi-

cultades por causa del sistema político de corte neoliberal, que promueve el reconocimiento y la autonomía, pero también la sujeción permanente a modelos establecidos y, en últimas, la despreocupación por la efectividad de las medidas.

Las expectativas y deseos de los jóvenes entran en juego con las oportunidades viables, es decir, no sólo con la posibilidad para acceder a becas o créditos, sino también la oferta laboral de su entorno. Estas oportunidades viables están condicionadas por el apoyo familiar, la distribución de la información, los vínculos con personas que los apoyen financieramente, la orientación recibida y las opciones disponibles. Así dicho puede parecer abstracto, pero por ejemplo Hermes Gaitán no habría tenido su oportunidad en la Universidad Externado si el trámite para obtener el certificado en el Ministerio del Interior no se hubiese logrado rápidamente; esto sucedió porque conocía a un funcionario de la Oficina de Asuntos Indígenas quien me guio rápidamente hacia la persona encargada de este trámite; ella luego nos informó que el Externado otorgaba becas por “hablar dialecto”. Precisamente llamé a Miguel Rocha, quien en ese momento dirigía el Programa Interacciones Multiculturales en la universidad, y me informó que las entrevistas para esta admisión eran al día siguiente. No se puede hablar sólo de una feliz serie de casualidades, sino de una red de relaciones que si se vinculan pueden crear tales oportunidades. Ni Daniel Delgado ni Miguel García contaron con esta red, por lo cual sus anhelos de continuar estudiando se vieron

truncados.

Considero que las redes de relaciones se favorecen con un mayor capital económico y educativo, pero no necesariamente por el dinero o por la información, sino sobre todo por tener las herramientas y por comprender cómo acceder a la información en un mundo burocratizado, normalizado, etiquetado, ajustado en una lógica muy distinta a la de gran parte de las comunidades indígenas. Es importante conocer no sólo el contexto económico y los problemas sociales, sino también comprender que los factores que motivan las posibilidades de elección están más allá de sólo anhelos individuales, sino que tienen que ver con una red de relaciones que puedan crearse con diversos actores: actores estatales y funcionarios de entidades que promueven sus derechos, tanto en el ámbito local como nacional; actores de la industria que hoy deben estar comprometidos con la Responsabilidad Social Empresarial y que, para darle cumplimiento, pueden dar apoyo directo a los jóvenes a través de becas que tengan garantía de continuidad; actores indígenas responsables con quienes se pueden compartir experiencias de creación de modelos educativos, como ha sucedido entre el pueblo Nasa y Wayúu, dialogar con otros pueblos para conocer sus propuestas y también para crear vínculos de ayuda; actores académicos que debemos promover la difusión de la información sobre trámites para documentación o en una labor de acompañamiento, como parte de una lucha contra la epistemología de la ceguera, por una “sociología de las emergencias”.

La educación para pueblos indígenas plantea hoy nuevos retos que superan la mera revisión de un currículo o de la formación docente; su efectividad puede orientarse a través de esa red de relaciones para crear posibilidades de realizar los sueños de los jóvenes de hoy.

Conclusiones

El mundo de la vida es, ante todo, el ámbito en la práctica, de la acción. Los problemas de la acción y la **elección** deben ocupar, por lo tanto, un lugar fundamental en el análisis del mundo de la vida.

Schütz y Luckmann. *Estructuras del mundo de la vida*. (2009, p. 38)

Los cambios entre conocimiento y escolarización muestran cómo las trayectorias de vida de los jóvenes están inscritas en los cambios en su historicidad, su articulación biográfica y sus experiencias con el Otro, hasta llegar a conformar no una identidad homogénea sino una vida intercultural. Considerarlos como conjunto que he llamado *Nosotros, los jóvenes indígenas universitarios* es útil para destacar los problemas comunes para lograr sus planes de vida.

Los estudiantes hacen parte de un Nosotros vinculado con los antepasados de quienes heredan aspectos relacionados con la cosmovisión natural-relativa; sin embargo, sus planes en el mundo de la vida se han trazado por la influencia común de la escuela, con un destino deseable en

el estudio universitario y en la inserción laboral para ser de ellos “sujetos útiles” a la sociedad. Las expectativas de vida tienen un sesgo más individual que colectivo, en adaptación a los cambios en la historicidad del mundo. En ese contexto está la mayoría de intereses estudiantiles de los jóvenes de grado 11°.

Sus semejantes ya no se limitan a su conjunto de pares, sino a un colectivo de jóvenes indígenas con intereses comunes. En esta relación con sus semejantes, reconocen nuevos planes de vida y también cómo realizarlos. Así sus planes de vida se concretan dentro de una cierta gama de selección esencialmente condicionada por la forma en que le son transmitidas en su mundo social, influido por relaciones horizontales y verticales. Estas experiencias con sus semejantes y con los Otros –los no-indígenas– definen cómo se socializa el mundo total de la vida. Los jóvenes experimentan el mundo social ya establecido a través de la suma de sus saberes familiares y de las expectativas alimentadas a través de la escuela, así surgen unas posibilidades fáciles o difíciles de alcanzar, lo que denomino *posibilidades viables*, que dependen sobre todo de una red de relaciones entre diferentes actores.

Se comprenden a cabalidad las palabras de don Clemente:

Estamos en un mundo nuevo, un mundo de cambios, el pensamiento se está moviendo, no sólo de nosotros, de la humanidad.

Esa es otra época, nosotros estamos for-

mando otra historia y otro mundo de pensamiento, así tenemos que construir un lugar para que forme esta nueva historia. Un lugar para trabajar un grupo que sea que quiera trabajar, formar con amor, de principio hasta terminar, eso son años, años, para formar otro mundo de pensamiento. Eso se llama cambio del mundo, pero no las cosas de tocar, sino del pensar.

(Diario de campo, Bogotá, 11 de noviembre de 2012)

El mundo de pensamiento cambia no solo para los jóvenes, sino también para los mestizos, que ya no podemos asumir un mero papel de observadores, debemos ir en pro de una justicia cognitiva, como condición de posibilidad de la esperanza para que las oportunidades de los jóvenes no solo sean viables, sino realmente posibles.

Referencias

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, 1986*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Blaser, M., Feit, H. A., & McRae, G. (2004). *In the Way: Indigenous Peoples, Life Projects, and Development*. London, New York: Palgrave.
- Buitrago Escobar, F. A. (2017). *Conocimiento, trayectoria y habitar en la transformación del mundo sikuani*. Tesis doctoral en Antropología. Universidad de los Andes.
- Calle Alzate, L. (2015). *La insaciable búsqueda de El Dorado: procesos hegemónicos y dispositivos de dominación en un pueblo sikuani de la Orinoquía colombiana*. Tesis doctoral en Antropología. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://eprints.sim.ucm.es/37892/>
- Cortés Lombana, C. (2007). Indígenas universitarios en Bogotá. *Revista Etnias & Política, 4*, 117–121.
- DANE. (2010). *Reporte Estudios por grupo étnico*. Bogotá: DANE.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. (J. G. Gandarilla Salgado, Ed.). México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Siglo XXI.
- De Vries, P. (2007). Don't compromise your desire for development! A Lacanian/Deleuzian rethinking of the anti-politics machine. *ThirdWorldQuarterly, 28*(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/01436590601081765>
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Ruler in Modern Society*. London: SAGE Publications.
- Fernández Lizarazo, J. C., & Peña Venegas, R. A. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación

- superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 57, 137–160. Retrieved from <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/762/678>
- García Pónare, R. (1992). *Estilo cognoscitivo guahibo. Factores cognoscitivos y socio-culturales que afectan el aprendizaje de niños guahibos*. Bogotá: Editorial Alberto Lleras.
- Gobernación de Arauca, & Consorcio de Comunidades Indígenas. (2011). *Plan de vida sikuaní "Itananiernacopona". Elementos para el conocimiento de la sociedad mayoritaria*. Arauca: Secretaría de Gobierno y Seguridad Ciudadana Departamental.
- Gómez López, A. J., Molina Gómez, N., & Suárez Pérez, C. (2012). Vichada: éxodo y etnocidio indígena; el avance de la ganadería extensiva y de la colonización. *Maguaré*, 26(1), 75–121.
- González G, F. E. (2012). Integración territorial y marginalidad espacial: un acercamiento al conflicto en el Oriente del país. In *Conflicto y territorio en el Oriente colombiano* (pp. 7–25). Bogotá: Odecofi, Observatorio para el desarrollo, la convivencia y el fortalecimiento institucional.
- Graeber, D. (2001). *Toward an Anthropological Theory of Value. The False Coin of Our Own Dreams*. New York: Palgrave.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ICETEX (n.d.). Fondo comunidades indígenas. Fondo Álvaro Ulcué Chocué. Retrieved June 27, 2014, from <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/fondos/programas-especiales/comunidadesind%25C3%25A-Dgenas.aspx>
- Ingold, T. (2007). *Lines. A brief history*. London & New York: Routledge.
- Jaramillo Salazar, P. (2013). Etnografías en transición: escalas, procesos y composiciones. *Antípoda*, (16), 13–22.
- Knoke, D., & Yang, S. (2008). *Social Network Analysis*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Levinson, B. A., Foley, D. E., & Holland, D. C. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. Albany: State University of New York Press.
- Mattei Müller, M.-C. (2009). Venezuela en la Orinoquia. In I. Sichra (Ed.), *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 478–507). Mariscal, Ecuador: Unicef y FUNPROEIB Andes.
- Ministerio de Cultura. (2009). Auto-diagnóstico sociolingüístico de la lengua sikuaní. Informe preliminar. Programa de protección a la diversidad etnolingüística. Pueblo sikuaní. Bogotá: Universidad Externado de Colombia y Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Pro-*

- yecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021. Marco de planificación para grupos étnicos. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_archivo_pdf_marco_planificacion_pueblos_etnicos.pdf
- Ministerio del Interior. (2013). *Jiwisikuanitsi wajanakua liwaisinamuto. Plan salvaguarda sikuani. Documento plan salvaguarda del pueblo indígena sikuani de los Llanos Orientales de Colombia. departamentos: Arauca, Guainía, Meta y Vichada*. Villavicencio.
- Naranjo, A. (2015). *La selva inflada*. Documental audiovisual. Colombia.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories and pathways. In J. Mortimer & M. Shanahan (Eds.), *Handbook of life course* (pp. 165–184). New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Reinoso Galindo, A. E. (2009). Colombia en la Orinoquia. In I. Sichra (Ed.), *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 457–477). Mariscal, Ecuador: Unicef y FUNPROEIB Andes.
- Romero Castro, R. D. (2009). Suicidios indígenas espantan a Vaupés; en cuatro años, 24 jóvenes se han ahorcado. *El Tiempo*. Retrieved from <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5785767>
- Sarrazin, J.-P. (2012). New Age en Colombia y la búsqueda de la espiritualidad indígena. *Revista Colombiana de Antropología*, 48(2), 139–162.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. (N. Míguez, Trans.), *Structures of the Life-World, 1973*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sosa, M. (1985). *El valor de la persona en la economía guahiba*. Bogotá: Editorial Townsend.
- Tapia Jáuregui, T. (2016). La Selva Inflada: un documental sobre suicidios indígenas en el Vaupés. Retrieved May 1, 2016, from https://www.vice.com/es_co/read/la-selva-inflada
- Thøgersen, U. (2011). Desire, Democracy and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 400–410. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00482.x>
- Unicef. (2003). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: Unicef.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213–235.
- Wieviorka, M. (2006). Cultura, sociedad y democracia. In D. Gutiérrez Martínez (Ed.), *Multiculturalismo, desafíos y perspectivas* (pp. 25–76). México: Siglo XXI, UNAM.
- Yudice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

TIEMPOS DE RESIGNIFICAR LA FUNCIÓN DEL MAESTRO, DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN

Nidia Esther Orozco Camacho¹



<https://orcid.org/0000-0003-4614-3659>

¹Profesional en Lingüística y Literatura, Magister en Lingüística, Doctoranda en Humanidades. Humanismo y Persona. Docente Investigadora Universidad de San Buenaventura. Investigadora Asociada del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía (GIEP). Email: nidiaestherorozcam@gmail.com

*Es muy fácil señalar desde un cómodo lugar,
que no vive que no siente la verdadera realidad ...
tú allá con tus saberes te atreves a cuestionar
yo acá con mis ausencias atreviéndome a soñar
Muchas palabras brotan, pocas acciones se concretan
mientras tanto yo luchando contra esta vida que reta.*

(“Habla un maestro”. Nidia Orozco C.)

Resumen

A propósito de la crisis sanitaria que enfrenta actualmente el mundo, son varias las producciones académicas interpellando a la educación, la escuela, al maestro y a la maestra. En crisis o no, la escuela viene siendo interpellada, pero debe comprenderse esta interpelación más allá de una sanción. Es decir, no es la crisis la que afecta a la escuela sino es la que hace evidente sus fantasmas, sus debilidades, fortalezas y desafíos. La escuela como institución, la educación como su eje y la pedagogía como su medio, deben revisar sus objetivos y metas de acuerdo con el homo educandus al que le pretenden impulsar su formación y transformación. Para hacerlo es importante lograr un equilibrio entre la razón y el cuidado de las emociones. En este ensayo se reflexiona sobre el papel de la educación y de la escuela en tiempos de crisis con la referencia principal a la que se hace evidente actualmente por la COVID 19. Para ellos articula la revisión teórica con voces de algunos sujetos en contexto si pretender llegar a verdades últimos sino para ofrecer un marco de referencia para incitar a transformaciones en los procesos de educación.



Palabras clave: Formación, Homo educandus, educación, crisis, escuela.

Abstract

About the health crisis that the world is currently facing, there are several academic productions questioning education, school, teacher and female teacher. In crisis or not, the school has been challenged, but this challenge must be understood beyond a sanction. In other words, it is not the crisis that affects the school but rather the one that makes its ghosts, its weaknesses, strengths and challenges evident. The school as an institution, education as its axis and pedagogy as its medium, must review their objectives and goals in accordance with the homo educandus to whom they intend to promote their assessment and transformation. To do this, it is important to strike a balance between reason and caring for emotions. This essay reflects on the role of education and the school in times of crisis with the main reference to which is currently evident by COVID 19. For them, it articulates the theoretical review with voices of some subjects in context without pretending arrive at ultimate truths but to offer a frame of reference to encourage transformations in education processes

Key words: Assessment, education, school, hommo educandus, crisis

Los tiempos de crisis mueven las zonas de comodidad, difuminan las fronteras entre lo público y lo privado de tal manera que retan la inteligencia del ser humano y su capacidad de adaptación. Por ello, el encuentro (esa interacción entre los sujetos) hace realmente a la escuela, y son fundamentalmente el maestro y la maestra quienes lo hacen posible. Por lo tanto, se les debe respetar su estatus, su formación y su disposición para guiar y acompañar para los cuales, como lo plantean Dussel (2020) y Merrieu (2020), se requiere una revisión de los contenidos y de los medios.

Los contenidos deben ser contextualizados, fundamentados en teorías acordes y en experiencias reflexionadas para no incurrir en lo que Sánchez Tortosa (2018) considera conceptos de moda que no se sostienen en fundamentos

epistemológicos sólidos, sino que se advierte una suerte de mezclas de métodos, categorías de estudios que no le pertenecen. El asunto no está absolutamente en que no le pertenezcan, sino que la escuela postmoderna no ha sabido revisarlos y pensarlos para determinar si realmente les sirven para orientar el acto pedagógico. Suele juzgarse al estado quien establece lineamientos sobre lo que se debe enseñar con el fin de formar ciudadanos de acuerdo con lo que pretende para su propio beneficio. No obstante, un maestro y una maestra reflexivos, críticos y amadores de su vocación, de sus alumnos y el mundo, como lo refieren Simons y Masschelein (2014) no debe asumirse como servidor del sistema o un directivo de empresa, sino que deben ser libertos, independientes para no definir tareas unívocas.

Ser maestros y maestras que experimentan con la nueva generación que estandarizan y calculan sin pensar el ser humano educable, terminan siendo domesticados a través de dos procesos mencionados por Simmons y Masschelin (2014); Profesionalización y flexibilización. Es importante aclarar que no es una negación de la profesión ni de lo flexible sino un efecto adverso a lo que deberían ser; maestros y maestras amadores, artistas e investigadores. La profesionalización se comprende en la limitación a la dimensión técnica que hace reverencia al ideal cientificista y a la competencia alejándose del verdadero amor. Por su parte, la flexibilización, como sostienen los autores de referencia, hace alusión a las competencias desplegadas que crean personal flexible, diría Sánchez Tortosa (2018) maestros sin criterio propio, moldeables porque descuidan lo racional y muchas veces sólo repiten paradigmas sin cuestionarlos.

A veces como la voz enunciante del epígrafe parecería que se arremete contra el maestro sin ponerse en su lugar, pero al leer relatos como el que se referencia a continuación, se precisa más que a veces nombrar en singular es incurrir en una falacia de generalización porque sí hay maestros y maestras amadores distantes a estas descripciones:

“Allá hay profesores que piensan que la transcripción enseña y yo lo detesto, pues en secundaria ya no se está para la transcripción mecánica (Se podría inferir que en primaria sí es

admisible) Eso sumado al autoritarismo conductista. La semana pasada me tocaba compartir semana con el viejo de filosofía que les da plan lector a varios cursos y el muy (...) colocó en el grupo que iba a pasar lista y el que no presentara le ponía un 1. Oye, casi todos empezaron a decir presente, y él añadía que, con nombre completo, claro como ni guarda sus contactos. Eso me dio tanta rabia e indignación, pues era autoritario con ellos y hasta los padres decían presente en nombre de los hijos, y por qué si una les habla bien consigue poco y ese (...) viejo los atosiga y mira cómo se mueven por miedo(...) es uno de los malos elementos y los raja durante todo el año y al final pasa a todo el mundo para no nivelar a ninguno, y se burla de los que sí nivelamos. Estoy esperando que haya concurso y alguien pida esa plaza.” (Maestra sector oficial. Entrevista 15 de julio 2020) Relato 1

“... Al analizar los perfiles (referencia a maestros) creo que los docentes de (...) son quienes están más retrasados en educación y estrategias metodológicas. Sus clases son las más tradicionales; ponen a transcribir, dictan, atacan a los pela 'os. Las clases son relajadas porque los pela 'os no se mueven. Y nosotros recibimos a esa muchachera que después de liberarse de esa opresión, actúan descontrolados. Se jactan de tener dominio de grupo, pero su única estrategia es la intimidación” (Maestra sector oficial. Entrevista 16 de julio 2020) Relato 2

Las palabras y frases subrayadas en ambos relatos son características de maestros que entrarían en lo que no debe ser un maestro de los que, como describen Simons y Masschelin (2014), son directivos de empresa, calculadores, estandarizados, no dan cabida al amor y manejan perfiles conservadores que sólo promueven competencia. Las acciones descritas por ambas maestras para referirse a algunos docentes robustecen la idea de una educación que fija objetivo en función del sector externo y de la empresa porque la formación no se ha orientado desde conocimientos claros producto del raciocinio sino como un accesorio que se suplanta por una supuesta consideración del ser humano que se educa desde su individualidad. Los relatos muestran marcas de cómo se domestican escuela y maestros convertidos en opresores, temerarios que no permiten la alteridad.

En cuanto a los medios, en estos momentos, principalmente, la tecnología es una herramienta importante para posibilitar interacciones sincrónicas y asincrónicas. Las TIC de acuerdo con Simons y Masschelin (2014) “pueden tener un potencial único para crear atención (...) y para presentar y desplegar el mundo...” (p.148) pero hacen evidente la desigualdad porque afectan al estudiante de diferentes formas dependiendo el contexto, rural o urbano, y dentro de cada espacio son diferentes las oportunidades de acceso o dominio de las mismas como se lee en el siguiente relato:

“A 11° le entregaron computadores y yo me ale-

gré mucho por ellos y por mí, por mis ojos, pues leer fotos mal tomadas no es fácil. Pensé que ahora iban a resolver las guías en el computador y muchos la hicieron en el cuaderno porque según ellos era más fácil. Así me dijo uno cuando le pregunté” (Maestra I E oficial de Cartagena. Población en condiciones de vulnerabilidad. Entrevista 14 de julio 2020). Relato 3

Hay voces animadas porque el niño, joven que casi no participaba en clase presencial, lo hace ahora porque tiene la posibilidad de sólo activar la voz. Se da una oscilación entre quienes aplauden ser cuasi-invisibles y por otro, padres que refieren;

“*para mi es una odisea; una de mis hijas arriba y la otra abajo: Mamiii mamii se salió corre...*”
“*qué locura, y entonces que a veces y que es mejor sin cámara*” le replica la otra quien continúa diciendo: “*esas clases sin cámara no tienen sentido*” – “*La cámara abierta lo ponen lento, pero yo opino que las clases deben darse con la cámara porque esas clases a ciegas...*” “*qué problemas con esas clases ahora*” (Madres de niños de sexto grado I E privada. Población estrato 3-4) Relato 4 (diálogo entre madres)

Realmente no se quejan del profesor ni de la escuela misma, saben que todo es mejor por la salud, pero como la frase común: “no estábamos preparados para esto”. Asimismo, se evidenció que más que nativos digitales muchos estudiantes son nativos de redes, pero otros tantos guían

a los maestros en las lindes de las tecnologías porque son a veces los maestros quienes llegaron abruptamente. Los padres, madres o cuidadores como en las voces del relato 4 (diálogo) entran en ansiedad, señalamientos porque como sostiene Merieu (2020) la situación que se vive actualmente cuestiona las cotidianidades, los sistemas de pensamiento. Se sumaría; altera sentidos y también interpela la función de los padres, madres o acudientes responsables en la formación de niños, niñas y jóvenes. Algunos quedan en evidencia cuando su idea de que son los docentes los únicos responsables de la educación tiene que asumir parte de sus acciones en casa. Otros no cuentan con las capacidades o conocimientos para ser verdaderos guías y se le ha venido el mundo encima.

“ los padres son otros, por su mismo nivel de formación, no entienden. Y envían audios o hacen llamadas preguntando por tal punto en la guía, yo respiro profundo. La semana pasada fue agotadora, atender a tres niveles al tiempo, a deshoras, pues uno abre grupos de whatsapp y hace un preludio, saluda, hace orientaciones a través de videos explicativos o audios, que por su puesto, ven o escuchan una sola vez, pues están acostumbrados al contacto, al seño venga acá, seño voy bien, seño mire lo que escribí. Hay cosas que me motivan, otras que hacen darme golpes contra la pared (Maestra del relato 3)

La maestra de este relato me envía, además, evi-

dencias de cómo construye sus guías para ratificar que para ella son claras, que describen el paso a paso como para no tener que preguntar, pero los acudientes muchas veces en los sectores oficiales, no están preparados para ser guías permanentes. Otros son maestros, profesionales, pero el teletrabajo les reduce el tiempo para apoyar a sus hijos “ *yo debo trabajar ya no en teletrabajo, ya no puedo estar en casa pendiente si falta algo, si falla el internet. Yo le prestaba el celular mío y yo usaba el de la empresa, pero ahora ya no estaré y a veces la niña me llama angustiada que no puede entrar a la clase, que pasa...* ” (*mamá estudiante de sexto grado institución sector privado*).

En este relato se refleja lo que Dussel (2020) llama domesticación del espacio escolar, ocurre una heterotopía referida a la inversión de lugares habituales que con base a Simons y Masschelin; la escuela queda suspendida y se recorta la vida cotidiana. Sumado a ello el trabajo del docente se multiplica como cuenta la maestra del relato 3: “ *...La semana pasada fue agotadora, atender a tres niveles al tiempo, a deshoras, pues uno abre grupos de whatsapp...* ” casi nada es privado, se afecta la atención y se adaptan contenidos, afirma Dussel. Los saberes valiosos van más allá de los definidos por la escuela misma, y el andamiaje se debilita por lo que se invita a dialogar más para saber guiar.

Así como se cuestionan los contenidos al tener que priorizar unos sobre otros, la evaluación

ya no debe ser urgente porque se califica en un contexto desigual que invita a pensar en lo que será útil, y se debe cuidar la producción escolar sin dejar de lado al currículo, sostiene Dussel (2020). Incita esta autora a no desistir a que haya más conversación en clase y a volver diversa la tarea. Afirma que las revoluciones también pueden ser frenos y desaceleración para pensar más profundamente ¿Qué sigue? ¿Qué cambia? Por su parte Merieu (2020) se muestra escéptico a creer en un verdadero cambio, que habrá solidaridad y equidad social, que será prioridad lo que amerite serlo. Piensa que es más una especie de suerte, de ilusión o utopía. No obstante, invita a que haya un verdadero y comprometido equipo de gestores educativos que asuman riesgos y cumplan promesas.

Intentando una propuesta de resignificación afirmo que, la escuela no debe concebirse sólo como institución ni como un aula de clases sino como espacio de aprendizajes y saberes que trasciende las paredes para abrigar al ser mismo no sólo en su función de estudiantes sino de persona. Por esta razón, los tiempos de crisis como los vividos actualmente, ratifican que los ambientes de aprendizajes están definidos en las relaciones mismas de los sujetos que enseñan y que aprenden. La escuela debe resignificarse para que su función formativa no quede reducida a intereses mercantiles, pueda enfrentar la domesticación para no perder su estatus ni confundir su centro; el estudiante, no el hijo o la hija, no el paciente, ni el potencial trabajador

o emprendedor, Pero que ese estudiante no se limite a un curso, un tema, un estándar o un logro. Deconstruirla devela relaciones de poder, silencios que deben romperse, desmitificación del espacio y de roles, la desviste de ese ropaje de salvavidas porque si bien eso representa realmente para niños, niñas y la sociedad misma, al haberla personificado como mesías, le ha otorgado más de las responsabilidades que debe tener.

Dussel (2020) considera la escuela como un espacio de autonomía que posibilita la emancipación de los sujetos que aprenden. Por lo tanto, sostiene que se necesita al maestro para guiar. De esa forma, cuando la escuela se enfrenta a crisis como la vivida actualmente, no puede desviar su meta ni su sentido, pero debe atender con cautela las amenazas y fortalecerse para que la sobreexposición a medios, miradas no la hagan desistir. No desistir implica, según Dussel, encontrarse maestros (as) y estudiantes, conversar en clase, así como se comprende que la tarea, aunque en singular, es diversa en función de una intención pedagógica.

El desafío de la escuela, inferido desde Dussel, es recobrar su estructura comunicativa a través de la coreografía de los cuerpos y la regulación del habla para dejar de ser mercancía. Asimismo, reconocer los límites de la atención (ésta se tambalea) permitirá que se piensen los contenidos, se prioricen los saberes necesarios, y comprende que la evaluación no es la meta porque muchas veces las dificultades de las conectivi-

dades, del dominio de saberes de los padres que apoyan no están sólidos o no se tienen.

En la revisión y reflexión sobre los supuestos de Merieu (2020) se comprende un sentido de la escuela como construcción material y simbólica que al “decir yo” se “hace nosotros”, se “hace aula” a través de la palabra en un espacio y tiempo colectivo, ritualizado. Pero llama la atención que lo colectivo no es una yuxtaposición de individuos, por eso tampoco el acto pedagógico debe ser intervenciones individuales. Por lo tanto, espera que haya menos burocratización de la escuela, que haya un rechazo a la reducción tecnocrática del aula, existan menos protocolos estandarizados, y que los medios digitales dejen de disfrazar el viejo modelo conductista. De allí comprendo que enseñar la clase deba ser una articulación entre lo común y lo singular, y revisar desde la infancia que se procuren pedagogías cooperativas.

En la escuela actual o contemporánea, su domesticación, en términos de Simons y Masschelin (2014) implica empequeñecer al estudiante para hacerle creer que son el centro de atención; de esta manera, se vuelve un esclavo de sus necesidades. Por lo tanto, no hay confrontación. Asimismo, la escuela está rebosante de contenidos manuales, pero nada es real, es decir, que lo que se pone sobre la mesa está vacío. Lo podemos comprender si hacemos alusión a Sánchez Tortosa (2018) cuando cuestiona a la escuela por vaciarse de contenidos y dar cabida a térmi-

nos de moda y a las malas interpretaciones de modelos pedagógicos como el constructivismo con el cual desaparece el carácter renovador de la escuela.

Los desafíos que se infieren en los planteamientos de Simons y Masschelin (2014) están determinados por un reto a la domesticación independientemente que la escuela se haya trasladado a las casas, y que haya irrumpido en la privacidad no puede asumir una función que no le corresponde. Retomamos así, la tesis inicial de este documento en la que defendemos que la escuela la hace la interacción; esa relación, ese encuentro entre docentes y estudiantes. De esta manera, se ratifica la denominación de comunidad educativa porque no puede desconocerse la función de padres madres o cuidadores en la educación de niños niñas jóvenes.

Lo que sí es cierto es que, ahora mismo la escuela es más pública que antes pues está todo el tiempo mirada y vigilada lo que aumenta el riesgo al cuestionamiento a la sanción. Por lo tanto, está invitada resignificarse, a seguir manteniendo los diálogos entre estudiantes, acudientes; de tal manera que se procuren cuidado no entendiéndolo a éste como sustituto de la protección ni irresponsabilidad, ni padre ni madre. Por esa razón, es tiempo propicio para replantear las denominaciones como la de estudiante porque con esta marca se le termina más bien asociando a un contenido, a un tema a un aula física, a una asignatura, y se le niega su carácter de persona

y se desconoce como la nombraría Karl Dienelt (1975) la ontología espiritual. Es decir, reconocer la individuación, la libertad, la autonomía del ser humano educable que se hace responsable de su formación y procura para sí un valor.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. (2020) La Escuela en Pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio virtual vía Youtube. 22 de abril
- Sánchez Tortosa, J. (2018), El culto a lo pedagógico. Segunda edición. España: Akal
- Simons, M & Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Argentina. Miño y Dávila.
- Merieu, P. (2020). La escuela después. ¿Con la pedagogía de antes? MCEP. Madrid.

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: HACIA SU ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Oscar G. Hernández¹



<https://orcid.org/0000-0002-6510-229X>

¹Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Col.).
Email: oghernandezs@pedagogica.edu.co

Resumen

Se presenta un análisis del estudio sobre la investigación en la formación de maestros para justificar etnografías que mejoren su comprensión. Para ello se consultaron publicaciones relativas a ese tema en las principales bases de datos de los contextos anglosajón e hispanoamericano durante los últimos quince años. La información se organizó en dos grandes núcleos. El primero es la recurrencia del sentido de la investigación de los maestros ligada a la intención por la transformación de la práctica pedagógica, y el segundo es la metodología empleada para estudiar la investigación de los maestros. En la iniciativa por transformar la práctica se entremezclan diferentes concepciones sobre la pedagogía y sobre el papel del maestro en la escuela. Los métodos utilizados, con una tendencia más cualitativa que cuantitativa, no logran aprehender las prácticas cotidianas en la enseñanza y el aprendizaje formal e informal de la investigación en la formación de maestros. Estos dos argumentos justificarían la realización de etnografías detalladas sobre el proceso por medio del cual los maestros aprenden el sentido de sus investigaciones.

Palabras clave: Formación de maestros, Investigación Educativa, Etnografía, Antropología de la Educación.

Summary

An analysis of the study on research in teacher training is presented to justify ethnographies that improve their understanding. For this, publications on this topic were consulted in the main databases of the Anglo-Saxon and Spanish-American contexts during the last fifteen years. The information was organized into two large nuclei. The first is the recurrence of the meaning of the teachers 'research linked to the intention for the transformation of pedagogical practice, and the second is the methodology used to study the teachers' research. In the initiative to transform practice, diffe-



rent conceptions about pedagogy and the role of the teacher in school are intermingled. The methods used, with a more qualitative rather than quantitative trend, fail to grasp the daily practices in teaching and formal and informal learning from research in teacher training. These two arguments would justify carrying out detailed ethnographies on the process by which teachers learn the meaning of their investigations.

keywords: Teacher training, Educational investigation, Ethnography, Anthropology of Education.

Introducción

En este texto se expone un análisis sobre estudios asociados al sentido, la relevancia, y la discusión sobre la investigación en la formación de maestros. De entrada, un aspecto que debe mencionarse es que, pese a la gran amplitud de la literatura sobre este fenómeno, sus resultados y conclusiones son reiterativas. Es decir, existen numerosas investigaciones, pero pocas ideas novedosas. Por lo general, las recomendaciones para investigaciones futuras se repiten con tanta frecuencia que en definitiva terminan siendo circulares. Es como si los análisis respecto a la investigación en la formación de maestros se hubieran estancado debido a una situación cada vez más difícil de desentrañar.

Desde luego, este hecho no debe entenderse como producto de las limitaciones en la capacidad analítica de los investigadores, -lo cual sería una interpretación tan desafortunada como superficial-, ni como algo “negativo” en sí mismo; sino debe interpretarse como una situación que plantea un interés intelectual muy relevante. ¿Por qué sucede esto? Desde el punto de vista de la pedagogía, existen respuestas en las que se argumenta que esto ocurre porque no existe un verdadero estatus profesional para los maestros,

lo que, a su vez, se relaciona con la ausencia de una disciplina base que les otorgue una plataforma conceptual homogénea y sólida.

Sin embargo, es probable que desde una perspectiva antropológica se puedan fundamentar otras líneas de análisis, entre ellas, la posibilidad de desentrañar esta situación por medio de la descripción de las prácticas cotidianas en las instituciones universitarias que forman maestros. Aquí vale mencionar que, aunque existen abundantes etnografías escolares, en la literatura consultada para este análisis no se encontró ninguna desarrollada en centros universitarios. Como se mostrará más adelante, los métodos para estudiar el sentido de la investigación en la formación de maestros privilegian, en este orden, perspectivas cualitativas, cuantitativas, y mixtas.

Además del esfuerzo que implica realizar trabajos etnográficos, este panorama metodológico puede deberse también a la dificultad que implicaría desarrollar una etnografía sobre la actividad cotidiana en los centros universitarios que forman maestros. En otras palabras, para este tipo de estudios se tendría que contar con la condición especial de pertenecer a este ámbito para hacer una etnografía sobre las facultades

de educación. En todo caso, ese tipo de conocimiento aportaría información relevante para estas discusiones, no con el ánimo de plantear ideas novedosas en un campo analítico reiterativo, sino para tratar de pensar, precisamente, las razones de esa reiteración.

Para este análisis se consultaron 41 artículos de investigación, en dos bases de datos referidas al contexto hispanoamericano (Redalyc y Scielo) y en dos relativas al contexto anglosajón (Eric y Scopus) en los últimos quince años. Como tesauros generales se usaron los términos “investigación en formación de maestros”, “maestro investigador”, “research into teacher training” y “teacher as researcher”. El análisis de esas publicaciones se centró en la discusión de los resultados, y en la metodología realizada, razón por la cual enseguida se presentan dos secciones, cada una correspondiente a estos núcleos: la transformación de la práctica y los modos de estudiar la investigación en la formación de maestros.

Transformar la práctica

El aspecto más destacado en la revisión de los estudios mencionados es que en todos se alude a la transformación de la práctica de los maestros. En unos se presenta como una necesidad (Camacho, Martínez, y Pedraza, 2014) y en otros como una limitación (De Gyves, 2015). En este contexto, transformar la práctica significa cambiar la enseñanza para mejorarla constantemente. Si se piensa bien, en el trasfondo existe la creencia de que lo nuevo es igual a lo mejor, y

de manera contraria, que lo antiguo es igual a lo peor. Al parecer esto explica, por lo menos en parte, algunas críticas a lo que se denomina “la escuela tradicional”, sea lo que eso realmente signifique.

Pero más allá de esto, es llamativa la asociación de la investigación con la formación de maestros centrada en la transformación de su práctica. A este respecto, Cabra y Marín (2015), estudiaron los objetivos en la formación en investigación en distintas licenciaturas de Colombia, y encontraron que ese propósito ha estado ligado a la política pública de los últimos años sobre la calidad del trabajo de los maestros en la escuela. Sin embargo, ellas también argumentaron que el mismo concepto de “práctica pedagógica” es muy difuso y en ocasiones se presenta como algo instrumentalizado. De ese modo, a la pregunta ¿por qué investiga un maestro?, usualmente se responde: para transformar su práctica pedagógica.

En esa misma dirección, existen discusiones sobre la articulación entre la teoría y la práctica, un dualismo reconocido en las ciencias sociales. A este respecto, Puustinen, Santi, Koski y Tammi (2018), desde el contexto finlandés, insisten en que esa brecha debería superarse, sobre todo, cuando se trata de la formación de maestros. Entre los argumentos, ellos mencionan la necesidad de articular los contenidos generales de la enseñanza con las características socioculturales en lo que esta tiene lugar. Esto significa que los maestros deberían aprender habilidades que les permitan realizar dicha articulación.

Esta última idea es bastante recurrente en los análisis de los resultados de las investigaciones y en sus conclusiones. Desde otros lugares, se reitera esa propuesta. Lache, Cedeño y Valde-rrama (2019) en Colombia; Pérez, (2015) en México, y Groothuijsen, Bronkhorst, Prins, y Kuiper (2020), en Holanda; coinciden en que un rasgo fundamental en la formación de maestros consiste en la destreza para leer teóricamente lo que sucede en su trabajo cotidiano. En esa conexión es donde aparece la investigación, que puede entenderse como un puente que uniría esas dos dimensiones aparentemente contradictorias.

Esto es muy importante, ya que es una de las bases que explicaría la insistencia de que los maestros investigan para transformar su práctica: es usual que las teorías educativas se hayan consolidado desde una perspectiva macrosocial, razón por la cual casi siempre es problemática su articulación con aquello que sucede en el interior de las escuelas y sus aulas. Tal vez, por ello se podría pensar que en ese tipo de iniciativas se concibe al maestro como un intelectual que tiene ese tipo de capacidades analíticas, y por lo tanto debe ser un protagonista muy importante de los procesos educativos.

En todo caso, algunos estudios que indagan por la percepción o el significado que los estudiantes de licenciaturas, -o futuros maestros- construyen en torno a la investigación, muestran conclusiones contradictorias. Por ejemplo, en Holanda y Austria, Van Katwijk, Berry, Jansen, y Van Vee (2020), encontraron que esos

estudiantes creen que la investigación es muy importante pero que es tan difícil que probablemente no la realizarían en su actividad profesional; y en Costa Rica, García y Aznar (2019), reportan alta aceptación y favorabilidad de los futuros maestros hacia la investigación en su vida laboral.

Estas variaciones podrían explicarse si se piensa, no solo en los elementos contextuales en los que los maestros van a trabajar, sino también en aquellos que son parte de su formación. En otras palabras, no solo el entorno laboral de la escuela influiría en la manera como trabajarían los futuros maestros, sino también influiría el entorno universitario donde ahora mismo se están formando. En ese sentido, adquieren relevancia los detalles de la vida cotidiana de los centros universitarios que forman maestros. Dependiendo del propósito principal, o la misión, de una facultad de educación se impulsaría más y en una dirección determinada, la formación en investigación de los futuros maestros.

Desde luego la propuesta por transformar la práctica como objetivo principal en la formación de maestros también ha recibido críticas. Una de ellas está relacionada con la idea de que un maestro no necesita ser un investigador para realizar su trabajo (Messina 2011). La enseñanza en sí misma es una actividad lo suficientemente ardua como para exigirle al maestro que la combine la investigación. En ese tipo de críticas se coloca en entredicho que un maestro investigador haga mejor su trabajo que un maestro “a secas”.

Otra crítica reiterada a la misión transformadora de la investigación para los maestros es la distinción entre varios “subtipos” o “clases” de investigación que convergen en este campo: la pedagógica, la educativa, y la científica. En algunas conclusiones de los estudios consultados se argumenta que lo que realmente hace la mayoría de los maestros es investigación pedagógica, entendida como aquella dirigida, precisamente, a transformar la práctica (Herrera, 2010). Se añade que tanto la investigación educativa como la científica no se desarrollaría por los maestros, ya que se requeriría una formación más disciplinar, orientada a la producción de conocimiento en un área determinada. Otros autores incluso piensan que ese tipo de actividad de los maestros no es una investigación propiamente dicha sino es una intervención (De Tezanos, 2007).

Esta discusión es muy interesante porque en ella se identifican concepciones naturalizadas sobre estos asuntos. Es poco usual reconocer discursos científicistas asociados a la formación de maestros, ya que la enseñanza casi siempre se concibe como una combinación entre ciencia y arte. Esto no quiere decir que no existan posturas que aboguen por la científicidad de la enseñanza, pero no son la mayoría ni son las posturas predominantes. Es más extraño aún que los maestros se representen a sí mismos como científicos, por lo que la investigación que hacen y en la que son formados, al parecer, tiene otra connotación.

El problema se acentúa cuando se analiza la re-

lación de la enseñanza con las cualidades específicas de los estudiantes. En el estudio de Jiménez (2020), donde participaron futuros maestros colombianos de una licenciatura virtual y a distancia, se concluyó que para ellos era muy importante la investigación centrada en la realidad de la infancia. Lo que esto quiere decir es que, para poder enseñar bien a los niños y las niñas, los maestros deberían investigar sus entornos socioculturales; de lo contrario, los contenidos de esa enseñanza carecerían de significado para los estudiantes. Esto podría aplicarse para todos los rangos etarios. Es decir, no sería posible enseñar sin investigar.

Nuevamente, y en esa dirección, se encontraron estudios en los que futuros maestros insistían en la aplicabilidad de los resultados de las investigaciones. Pupo (2019), por ejemplo, analizó el sentido de la investigación formativa en maestros normalistas y reportó que ellos piensan que se estudia la realidad para transformarla. Cualquier idea que no concordase con esa afirmación carecería de sentido. Otras publicaciones más antiguas defienden la misma idea, y proponen que los modelos de investigación acción se conviertan en una especie de paradigma en la formación de maestros (Restrepo, 2003).

El arraigo de estas ideas, sobre todo en el entorno colombiano, se debe a las asociaciones que existen entre sociedad, educación, escuela y maestro. Se trata de un silogismo que puede expresarse de la siguiente manera. Premisa 1 “la sociedad es desigual”; premisa 2 “la educación contrarresta la desigualdad”; premisa 3 “la es-

cuela es la principal institución educativa”; premisa 4 “el maestro es el que hace la escuela”; por lo tanto: “el maestro es el agente educativo transformador por excelencia”.

Más allá de la certeza de tales premisas, y de la cualidad lógica de su conclusión, lo interesante en esa revisión es que paulatinamente se develan ideas que pueden examinarse, en virtud de las prácticas cotidianas en las facultades de educación. En este sitio valdría preguntarse hasta qué punto o qué grado de convicción tienen los futuros maestros sobre esas asociaciones, e incluso, también sería interesante cuestionarse lo mismo para el caso de los profesores de esas facultades, quienes operan nada más y nada menos como maestros de maestros.

Entre las cualidades que se espera deberían tener los futuros maestros, o que se deducen de los resultados de las investigaciones consultadas, está la capacidad de reflexión en función de determinada situación política, y su conexión con elementos de la identidad personal. Sobre el primer aspecto, Bolívar (2019), argumenta incluso que la práctica reflexiva, entendida más como reflexión política, es una condición indispensable para desarrollar la actividad pedagógica. Sin esta la enseñanza no tendría un verdadero sentido crítico.

Sobre el segundo aspecto, la conexión con los elementos de la identidad personal, se ubicaron varias investigaciones. En ellas se estudia la relevancia de las experiencias personales en la manera en que se forma un maestro investigador. En Holanda, Brew y Saunders (2019),

entrevistaron a varios estudiantes de carreras magisteriales sobre ese tema, y señalaron que esas experiencias incidieron notablemente en la forma como los futuros maestros entienden la enseñanza, y en general, el trabajo docente. Es decir, parece que en la formación de maestros existen aspectos personales, no necesariamente formalizados o integrados a los currículos correspondientes que son más relevantes de lo que se piensa.

Igualmente, en los Estados Unidos, Gentry, Baker, y Lamb (2016), recomendaron, -dada la importancia de las experiencias personales en la formación de un maestro-, promover la figura de un “mentor” para la enseñanza de la investigación, entendida esta como un proceso de transformación personal. En Colombia, Castillo y Díaz (2012), asociaron la formación de investigación para los futuros maestros con el fortalecimiento de su identidad profesional; lo cual tiene sentido, porque como se dijo antes, se ha discutido mucho sobre el estatus profesional de quienes se dedican a este tipo de trabajo.

Estos dos aspectos, la reflexión sobre la práctica, y su relación con la identidad personal, corresponden a dos dimensiones muy conocidas en las teorías acerca del magisterio. Una se refiere al sentido político y otra a la profesionalización. Aunque en los estudios revisados no es tan explícita la relación entre estas dos dimensiones, se puede deducir que para un sector mayoritario de maestros -y estudiantes de licenciaturas- la investigación tiene un carácter político, en el sentido de que es una actividad tendiente a la

transformación de su práctica, y por ende, a la transformación social.

Además, con iniciativas tan conocidas como la idea del “maestro intelectual de la educación”, se está abogando por su profesionalización; esto es, la búsqueda de una representación o imaginario social en la que el maestro se entienda como un agente que tiene la capacidad suficiente para pensar por sí mismo sobre su trabajo, y para producir conocimiento sobre su actividad en las escuelas. En esa perspectiva, la investigación ocupa un papel fundamental porque sería el medio por el que dicha condición intelectual se legitimaría.

Afortunadamente también se ubicaron algunos metaanálisis o compilaciones en los que se describen este tipo de situaciones, y en donde se confirma la reiteración de conclusiones y recomendaciones en este campo de estudio. Muñoz y Garay (2015), por ejemplo, concluyen su trabajo de la siguiente manera:

El profesor es, por tanto, el articulador entre la teoría y la práctica educativa desempeñando el papel protagónico en la mejora de la profesionalidad docente y, por tanto, de la educación, siendo el intermediario entre la investigación y la práctica, empoderándose de todo lo que conlleva el ejercicio de la enseñanza, donde involucre su conocimiento base, profesional y práctico, y al igual que le permita emanciparse de sus viejos hábitos donde se limita a dar a conocer sus saberes sin que ellos trasciendan en sus estudiantes. (Muñoz y Garay, 2015, p. 398).

Este fragmento sintetiza muy bien las ideas que se vienen presentando. Allí se menciona la articulación entre la teoría y la práctica, la

profesionalización docente, la intermediación con base en la investigación, la emancipación, y la trascendencia para los estudiantes. Como se mencionó al inicio, se trata de ideas que se repiten en las publicaciones e investigaciones respecto a la formación de los maestros. Se trata de un hecho muy interesante que valdría la pena pensar desde una perspectiva antropológica en donde se enfatizan las razones por las cuales los maestros se encuentran en esa encrucijada.

Por último, y en esta línea, Rincón (2016) examinó las tendencias investigativas en las facultades de educación en Colombia. Para ello revisó los 5 últimos números de 18 revistas académicas de esas facultades. Tal vez su hallazgo más importante es que en esas tendencias se privilegia el estudio de las prácticas pedagógicas, y además, se relega el estudio de las disciplinas de enseñanza. Por ejemplo, se estudia más la didáctica de las matemáticas que la matemática en sí misma. De igual manera, en este análisis se insiste en la necesidad de mejorar los procesos investigativos en las facultades de educación colombianas, asunto que es interpretado como una carencia.

Modos de estudiar la investigación en la formación de maestros

Los métodos que se han usado para estudiar la investigación en la formación de maestros se basan, como se dijo, en perspectivas cualitativas, cuantitativas y mixtas. Desde el punto de vista antropológico, no se ubicaron etnografías específicas o análisis disciplinares sobre este

tema. Por consiguiente, se debería argumentar su relevancia, lo que significaría responder la pregunta ¿por qué una etnografía para estudiar esto? Por lo general, la investigación cuantitativa y la cualitativa se distinguen, más que por sus técnicas, en sus fundamentos epistemológicos y en la manera como se construyen conceptos para lograr conocer lo que se pretende comprender o explicar.

Los estudios cualitativos sobre este tema recurren a diversas técnicas. Una muy frecuente es el análisis documental, en la que se revisan lineamientos políticos generales sobre la formación de maestros (Sales, Santana, y Cardoso de Araújo, 2020), o se analizan contenidos curriculares de distintos programas de las licenciaturas (Enríquez y Romero, 2003). Además de profundizar en lo que muestran los documentos, en este tipo de estudios se menciona la necesidad de investigar sobre lo que ocurre en la vida cotidiana de las facultades de educación, y en otros casos, se denuncia la diferencia que existe entre la legislación o lo propuesto en los currículos, con lo que “realmente” hacen las personas -maestros y estudiantes- en esos escenarios.

Es probable que esa diferencia se asocie también con lo que se mencionó en el anterior apartado, cuando se hizo referencia a la distancia entre la teoría y la práctica. Esta diferencia no se refiere primordialmente la formación pregradual de los maestros en sí misma, sino que está orientada hacia su futura práctica docente. Quizá por eso existen estudios en los que se evalúa la enseñanza de la etnografía para los futuros

maestros, con el ánimo de que ellos aprendan a situar los contenidos de la enseñanza (Rueda, 2007). Es como si aún estuviera muy lejana la idea de que, además de hacer etnografías en la escuela, como un lugar de trabajo, se hicieran etnografías en la universidad, como un lugar de formación.

Esta idea adquiere relevancia porque muestra, por lo menos en principio, el sentido de una etnografía en las facultades de educación con el propósito de responder una cuestión aparentemente sencilla: ¿cómo se forma un maestro investigador? Por supuesto, esta no es una pregunta prescriptiva sino descriptiva debido a que no se formula con el ánimo de decir cómo “debe hacerse”, sino para describir cómo “se está haciendo”. Esto implicaría adoptar un análisis en el que los contenidos puramente pedagógicos o educativos pasen a un segundo plano, y en el que se privilegien las prácticas inherentes a ese tipo de formación.

Continuando con el análisis de las investigaciones cualitativas revisadas para este análisis, se encontró que en otros estudios se han realizado entrevistas y grupos focales. Sus objetivos son registrar sentidos, significados, percepciones, nociones, etc., en torno a la investigación para los estudiantes de las licenciaturas, es decir, para quienes aspiran a ser maestros. Un ejemplo es una investigación realizada en la universidad de Caldas (Colombia) en la que se estudió el sentido de la investigación en estudiantes de todas sus licenciaturas (García, Villa, Toro, 2009). Sus resultados mostraron sentidos tan ambiguos

como heterogéneos, y al final, los autores recomiendan profundizar en las razones por las cuales se presenta ese hecho.

Algo similar sucedió en España. Perimes y Murillo (2017), estudiaron, por medio de entrevistas y grupos focales, la percepción de los futuros maestros sobre la investigación educativa. Sus resultados revelan, que los estudiantes de esas carreras en general piensan que la investigación es importante pero que no están suficientemente preparados para realizarla en sus futuros trabajos docentes. En la universidad complutense de Madrid, se encontraron resultados similares cuando se estudió la percepción sobre la investigación en los estudiantes de su centro de profesorado (Asensio, Ruíz y Castro, 2015). La investigación es importante pero esos estudiantes tampoco se sienten lo suficientemente preparados para desarrollarla.

A primera vista estos resultados son razonables porque se ha naturalizado el hecho de que el pregrado es una etapa de formación que no está destinada principalmente a la investigación, y que esta se dirige al nivel posgradual. No obstante, un estudiante de pregrado si podría formarse para que se enfrente a su disciplina y su profesión con base en los fundamentos de la investigación. En ese panorama, con los futuros maestros ocurre algo especial porque, como se ha venido repitiendo, se espera que su actividad laboral esté estrechamente ligada con los procesos investigativos.

En todo caso, la heterogeneidad de sentidos respecto a la investigación que expresan los

estudiantes de carreras magisteriales, a veces contradictorios, constituye un asunto llamativo. Esto parece ser una constante. En Kosovo, Kacaniku (2020), estudió los significados sobre la figura del “maestro investigador”, y precisamente, encontró una heterogeneidad tan amplia que no logró establecer una idea homogénea representativa. Lo mismo encontró Macarena (2018) en Chile, quien, con base en esa multiplicidad de percepciones, propone modificar los currículos de los centros de formación de maestros para consolidar ideas comunes.

A este escenario también se suma una dimensión que hasta ahora no se ha mencionado. Se trata de las condiciones laborales de los maestros, que se caracterizan por la precariedad de recursos para la enseñanza y para la investigación. Así lo lograron establecer Ulla, Barrera, y Acompañado (2017), quienes, por medio de entrevistas y grupos focales, estudiaron las percepciones asociadas a la idea del maestro como un investigador. Los participantes manifestaron que, si bien las actividades de investigación beneficiarían su trabajo, las condiciones laborales adversas les impedirían desarrollarla.

Esta heterogeneidad de percepciones, sentidos y significados sobre la investigación de los futuros maestros, -y también de los maestros en ejercicio-, muestra tanto la dispersión de ese campo como la necesidad de estudiarlo de otra manera. Acaso, ¿cuándo algo es tan heterogéneo no es mejor estudiar singularidades? Quizá, si se entienden las singularidades se establecerían otras líneas analíticas; tal vez, describiendo

do las singularidades se comprenderían mejor aquellos procesos que escapan incluso a las perspectivas cualitativas, basadas en entrevistas y grupos focales.

Estos resultados también se observan en estudios de corte cuantitativo. Martínez y Borja (2015) estudiaron la formación de docentes investigadores en las facultades de educación del caribe colombiano, usando encuestas tipo Likert y comparándolas con algunos contenidos curriculares. Encontraron que mientras los currículos muestran baja incidencia con relación a la investigación formativa, los estudiantes reportaron mejores índices. Como puede advertirse, este es un resultado que contradice lo encontrado en los estudios reseñados en los últimos párrafos, pero al tiempo, confirma la cualidad heterogénea que viene describiéndose.

De manera similar, se ubicaron varios estudios que contradicen algunos resultados de las investigaciones mencionadas en la sección anterior. En uno de ellos, del contexto español, se indica que los estudiantes de carreras magisteriales no conciben la investigación como parte sustancial de su futura identidad como maestros, debido principalmente, a que no relacionan directamente su actividad de enseñanza con la investigación (Giralt, Liesa, y Castelló, 2020). Si bien este ejemplo no representa una tendencia marcada, es interesante que en algunos casos singulares se presente este tipo de resultados lo que mostraría que no necesariamente en todos los contextos ser maestro implica ser un investigador.

Tal vez por esto una línea de investigación, esta vez sí marcada, es el diseño y evaluación de programas de formación en investigación para maestros. Para este análisis se encontraron cinco estudios con ese propósito. Chereguini, Inglés y Gómez (2020) en España; Dassa y Nichols (2020) en los Estados Unidos; Baan, Gai-khorst, y Volman (2020) en Holanda; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijgaard, y Vanden Bergh (2014) también en Holanda; y Rodríguez (2009) en Colombia. Es decir,

ante la heterogeneidad de sentidos, percepciones, y significados relativos a la investigación en la formación de maestros, algunas universidades, o centros de formación de profesores, proponen actividades de formación más concretas y situadas.

En general estos estudios -que en realidad son investigaciones aplicadas- reportan resultados favorables; es decir, tales programas logran desarrollar competencias de investigación en los futuros maestros. En esos artículos solo se describen actividades globales y no se presentan detalladamente los fundamentos conceptuales que las sustentan. El aspecto común es que se delimitan algunas habilidades básicas para la construcción de conocimiento, todas desde una perspectiva científica pero conectadas con la práctica docente. Además, es llamativo que en la mayoría de los casos estos programas no estaban totalmente articulados con los currículos oficiales de los programas, razón por la cual pueden también entenderse como actividades extracurriculares.

Es importante resaltar esta última característica. La formación en investigación de los maestros no solo se restringe a las actividades curriculares, o a las de aula, sino se extiende a otras actividades menos formales. Esta “informalidad” por lo general es inadvertida en la mayoría de las investigaciones que aquí se han reseñado, y por lo tanto una etnografía de esa situación sería relevante. Piénsese, por ejemplo, en los grupos de estudio, los semilleros de investigación, los foros, etc. Quizá en esos detalles se encuentren prácticas sobre ese tipo de formación que no se han analizado suficientemente.

En esa dirección existen dos estudios significativos, ambos realizados desde una perspectiva cualitativa. En el primero, Mesa, Gómez y Arango (2020) analizaron la experiencia de un semillero de investigación en una licenciatura en educación bilingüe. Allí describen algunas situaciones de los estudiantes en torno a la idea de aprender investigación haciéndola. En el segundo estudio, se examinó la experiencia de maestros que se formaron en un programa posgradual de investigación (Gutiérrez y Cubillos, 2011). Sus resultados muestran un conjunto de significados sobre la investigación ligados a aspectos personales (Proceso de autoconocimiento, satisfacción por lograr metas, reconocimiento personal y profesional, sentido humano y social, posibilidad de ayudar a los demás, y experiencia de vida trascendental).

Estos estudios, -ambos del contexto colombiano-, son importantes porque plantean una posibilidad para analizar la incidencia de la investi-

gación en la formación de maestros. Al parecer, aprender a investigar es una especie de “conversión personal” en el sentido de que se trata más de una experiencia subjetiva que teórica o pedagógica. De ese modo, la pregunta que se formuló antes, ¿cómo se forma un maestro investigador?, obtendría más relevancia, sobre todo, si se aborda desde una perspectiva etnográfica. Aunque en estos estudios no se describen prácticas específicas, en sus recomendaciones sí parecen sugerirse:

Dado el carácter reflexivo de nuestro análisis y la falta de estudios sobre el campo de la formación docente en lenguas extranjeras en nuestro país, es necesario realizar proyectos de investigación para ampliar la comprensión de esta estrategia pedagógica y su impacto en los participantes. Por lo tanto, la investigación adicional podría enfocarse en explorar metodologías innovadoras para la investigación en educación de idiomas a nivel de pregrado más allá de la enseñanza de habilidades de investigación o teoría. Otra área de estudios futuros comprende las identidades de los profesores en formación como investigadores y de los formadores de profesores como formadores de investigación. (Mesa, Gómez y Arango, 2020, p. 171).

Más que estrategias pedagógicas, -tal como se describe en este fragmento-, para un estudio antropológico interesarían las prácticas que componen dichas estrategias. Es decir, que lo relevante para estudiar la investigación en la formación de maestros no serían en sí mismos los aspectos puramente pedagógicos o educativos, sino, se insiste las prácticas que encarnan esos aspectos. Esto también puede argumentarse por la distancia que existe entre las políticas de investigación en educación superior

y las “realidades institucionales”, tal como lo argumentaron Vergara, Gamboa y Hernández (2018), quienes estudiaron ese aspecto.

Finalmente, vale mencionar una investigación en la que se comparó el modo en que dos universidades que forman maestros incorporan la enseñanza de la investigación (Pesti, Gordon, y Kopp, 2018). Una universidad de Hungría y otra de Austria. Se encontró que, si bien en ambos casos existe una incorporación adecuada de los contenidos de la investigación en los currículos, cada universidad lo hace de manera distinta y en diferente grado. Esto es coherente con la idea sobre la heterogeneidad que se ha venido describiendo, y que, a su vez, confirmaría la importancia de una etnografía en las facultades de educación.

Conclusión

La revisión de estudios sobre el sentido, la relevancia, y la discusión de la investigación en la formación de maestros devela dos asuntos importantes, que también pueden pensarse desde una perspectiva antropológica. El primero es la insistencia en que el sentido de la investigación en este campo está asociado a la transformación de la práctica pedagógica. Aquí, la idea de transformación involucra cierto desprecio a la tradición. Si al maestro se le enseña a investigar para que constantemente cambie sus actividades implicaría que, paradójicamente, no se le enseña a valorar la tradición magisterial. ¿O tal vez, en este caso, lo tradicional es la transformación?

También podría formularse esta pregunta: ¿se enseña a transformar las prácticas pedagógicas escolares transformando las prácticas pedagógicas universitarias? Sea cual fuera la respuesta, existe un epicentro en la formación de maestros orientada a lo que se denominaría “prácticas”, y esto es, precisamente, lo que se estudiaría en una etnografía sobre la formación de maestros. Su objetivo sería describir la manera como se forma un maestro investigador. En esa perspectiva sería interesante registrar las prácticas de la formación inicial de los maestros que los motivan para que luego hagan prácticas pedagógicas transformadoras, o incluso, entender el origen de lo que un maestro entendería como una práctica pedagógica transformadora.

El segundo aspecto es la utilización de la noción de “contexto” para explicar la heterogeneidad de sentidos asociados a la investigación para el magisterio. El contexto se ha convertido en un lugar común al que se recurre cuando no se ha entendido suficientemente la singularidad de un fenómeno, o como en este caso, la heterogeneidad en los resultados de las investigaciones. Pese a que existen algunos avances analíticos en ese sentido, aún falta teorizar más al respecto. Si los agentes en determinada facultad de educación atribuyen significados distintos sobre la investigación a los significados atribuidos por los agentes en otra facultad, entonces se dice que esto se debe al contexto. ¿Pero cómo podría explicarse más profundamente esa diferencia?, ¿cómo podría entenderse mejor la incidencia de aquello que denominamos contexto?

Quizá una manera de abordarlo sería problematizando los rasgos institucionales de las facultades de educación, que, a su vez, se reflejarían en determinadas prácticas. Es decir, que en cada práctica de formación en investigación se tendrían que analizar las ideas que las fundamentan, y más específicamente, aquellas condiciones que las han legitimado. Como se mencionó, una etnografía en las facultades de educación no tendría foco en los asuntos pedagógicos o educativos, sino en aquellos aspectos “informales” en los que se incluyen experiencias personales de profesores y estudiantes.

En una etnografía como la que se está esbozando no interesarían tanto las explicaciones de los futuros maestros sobre la importancia de la investigación, sino interesarían más las relaciones de jerarquías que se establecen entre quienes conforman semilleros o también sería importante saber si ellos han construido alguna estrategia de competencia para sobresalir. En el análisis de un curso de investigación no interesaría confirmar nuevamente que los maestros tienden a investigar para transformar las prácticas pedagógicas, sino interesaría cómo es que en la vida de las aulas aprenden que lo más apropiado es transformar las prácticas pedagógicas. Y así sucesivamente.

Como se presentó, las experiencias personales tienen un lugar relevante en el proceso -si puede llamarse así- por medio del cual un maestro “a secas” se convierte en todo un maestro investigador. ¿Qué implica eso?, ¿qué tan significativo es? Algunas hipótesis derivadas de los estudios

reseñados es que esa supuesta conversión está mediada por la obtención de prestigio en un medio -tal vez- ya desprestigiado intelectualmente. ¿Ser maestro investigador es una manera de desligarse de la precariedad imputada a ese gremio? También es probable que las eventuales jerarquías mencionadas estén fundamentadas en figuras representativas que basan su autoridad en la producción de conocimiento.

Realmente estas son ideas preliminares que se derivan del análisis de las publicaciones que dieron lugar a este documento. Lo más importante es que cada vez más adquiere más relevancia el hecho de estudiar las prácticas relativas a la formación de maestros investigadores. Esto es sustancial, no porque se expondrán ideas novedosas en un campo analítico altamente reiterativo, sino porque se propondrían otras líneas de análisis que aporten a la discusión sobre la incidencia de la investigación en la formación de los maestros. La etnografía sobre la formación de maestros en sus facultades de educación permitiría problematizar asuntos como la supuesta superioridad de un maestro que investiga frente a uno que no lo hace, y su conexión con las políticas educativas y el sentido de la escuela.

Bibliografía

- Baan, J. Lisa Gaikhorst & Monique Volman (2020) Stimulating teachers' inquiring attitude in academic and professional teacher education programs, *European Journal of Teacher Education*, 43:3, 352-367, DOI: 10.1080/02619768.2019.1693994

- Bolívar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51,9-22.
- Brew, A. y Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, Volume 87(2) 23-45.
- Cabra, F., y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. 68(1), 149-171.
- Camacho, D. Martínez, C. y Pedraza, A, (2014). Políticas educativas y cultura investigativa en la formación de educadores. *Educación y desarrollo social*. 8(2), 96-107
- Castillo, R., & Diaz Cortés, N. R. (2012). Supporting Student-Teacher Researchers' Quest for Their Voice. *HOW Journal*, 19(1), 185-193.
- Chereguini, C., y Inglés C. (2020). ¿Qué aprenden unos estudiantes en una experiencia formativa de Didáctica de las Ciencias Experimentales en el Grado de Educación Infantil? *Roderic*. doi:https://roderic.uv.es/handle/10550/76271
- Dassa, L & Nichols, B. (2020) Making the Move: Empowering Student Teachers as Teacher Researchers, *The Teacher Educator*, 55:3, 267-282, DOI: 10.1080/08878730.2020.1713948”
- De Gyves, D. Nahina. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, 37(spe), 17-34
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo*, 41(2): 57-75.
- Enríquez, P., & Romero, M. (2003). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador. *Bibdigital*. doi:https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/view/3215
- García-Gutiérrez, Z., & Aznar-Díaz, I. (2019). The Development of Research Competencies, an Alternative to Train Childhood Educators as Teacher-Researchers. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.15
- García Martínez, Omar Javier, & Villa Pineda, César Augusto, & Toro González, Luz Elena (2009). Sentido que dan docentes y estudiantes a la investigación en los programas de licenciatura de la universidad de caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2),111-139
- Gentry, James E.; Baker, Credence; and Lamb, Holly (2016) “”Professionalization of Teaching in America: Two Case Studies Using Educational Research Experiences to Explore the Perceptions of Preservice Teachers/Researchers,”” *Administrative Issues Journal*: Vol. 6 : Iss. 1 , Article 8.
- Giralt-Romeu, M, Liesa E., & Castelló, M. (2020): I research, you research: do future teachers consider themselves re-

- searchers? (Yo investigo, tú investigas; ¿se consideran investigadores los futuros maestros?), *Journal for the Study of Education and Development*, DOI: 10.1080/02103702.2020.1759001
- Groothuijsen, S. L. H. Bronkhorst, G. T. Prins & W. Kuiper (2020) Teacher-researchers' quality concerns for practice-oriented educational research, *Research Papers in Education*, 35:6, 766-787, DOI: 10.1080/02671522.2019.1633558”
- Gutiérrez Castro, Á., y R. Cubillos Muñoz. (2011). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 55-70.
- Herrera, D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Jiménez, A. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación universitaria*, 13(4), 69-80.
- Kacaniku, Fjolla: ¿Desarrollo docente-investigador? Desempaquetando los entendimientos y enfoques en la formación inicial del profesorado en Kosovo - En: *CEPS Journal* 10 (2020) 3, pp.53-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207793 - DOI: 10.26529 / cepsj.865
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.
- Macarena Yancovic-Allen (2018). Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice, *Teachers and Teaching*, 24:5, 487-499, DOI: 10.1080/13540602.2018.1438389 “
- Martínez, A., y Borjas, M. (2015). La formación del docente investigador. Un estudio en las facultades de Educación del Caribe Colombiano. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Mesa, C. P., Gómez J. & Arango, R. (2020). Becoming language teacher-researchers in a research seedbed. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22(1), 159-173
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, (57), 15-32
- Muñoz, I. y Morera, M. (2020). Formación de maestros e investigación educativa: La percepción de los estudiantes de grado en la Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, M., Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. 41(2), doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023
- Pérez, K. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo / Research on teacher training. a glance from the curriculum. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El*

- Desarrollo Educativo, 5(10), 147 - 159.
- Perines, H, & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268.
- Pesti, C., Gordon Györi, J., & Kopp, E. (2018). Student Teachers as Future Researchers: How do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the Issue of Teachers as Researchers? *Student Teachers as Future Researchers: How Do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the Issue of Teachers as Researchers?* doi:https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15996
- Pupo, A. (2019). Sentido de la investigación formativa: Un estudio fenomenológico-hermenéutico en las Escuelas Normales Superiores de Sucre. *Assensus*, 4(7), 9 – 25
- Puustinen, M. Sääntti, J., Koski, A., y Tammi, T (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education, *Teaching and Teacher Education*, Volume 74, (2)170-179.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes*, 18(1), 65-69.
- Rincón, C. (2016). Tendencias temáticas e investigativas en las facultades de educación en Colombia: una mirada a las revistas científicas. *Papales*, 8(15), 10-20
- Rodríguez, Y. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Teoría y praxis educativa*, (4), 1, 25-32
- Rueda, M. (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(34), 1021-1041.
- Sales, M., Santana Santos, D., & Cardoso de Araújo, G. (2020). El Aparato Jurídico que Promociona las Políticas Públicas Educativas para la Formación de Profesores en Brasil: un sobrevuelo en la ley brasileña. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (23), 99-117.
- Ulla, M. B., Barrera, K. B., & Acompañado, M. M. (2017). Philippine Classroom Teachers as Researchers: Teachers' Perceptions, Motivations, and Challenges. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11). 45-54
- Tuffrey-Wijne, I, Lam, CKK, Marsden, D, et al. Developing a training course to teach research skills to people with learning disabilities: "It gives us a voice. We CAN be researchers!". *Br J Learn Disabil*. 2020; 48: 301– 314. <https://doi.org/10.1111/bld.12331>
- Van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., Van Veen, K. (2019). "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers,

Teaching and Teacher Education, Volume 86,(2), 102-134.

Van der Linden, Anouke Bakx, Anje Ros, Douwe Beijaard & Linda van den Bergh (2015) The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude, *Journal of Education for Teaching*, 41:1, 4-18, DOI: 10.1080/02607476.2014.992631

Vergara, M., Gamboa, A.y, Hernández, C. (2018). Políticas de investigación en educación superior: imaginarios instituidos en una universidad pública en Norte de Santander (Colombia). *Espacios*, 39(43), 35-45.